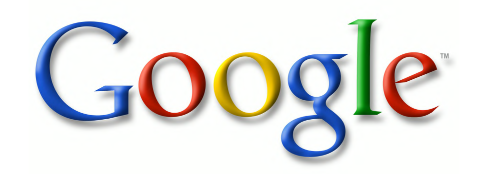
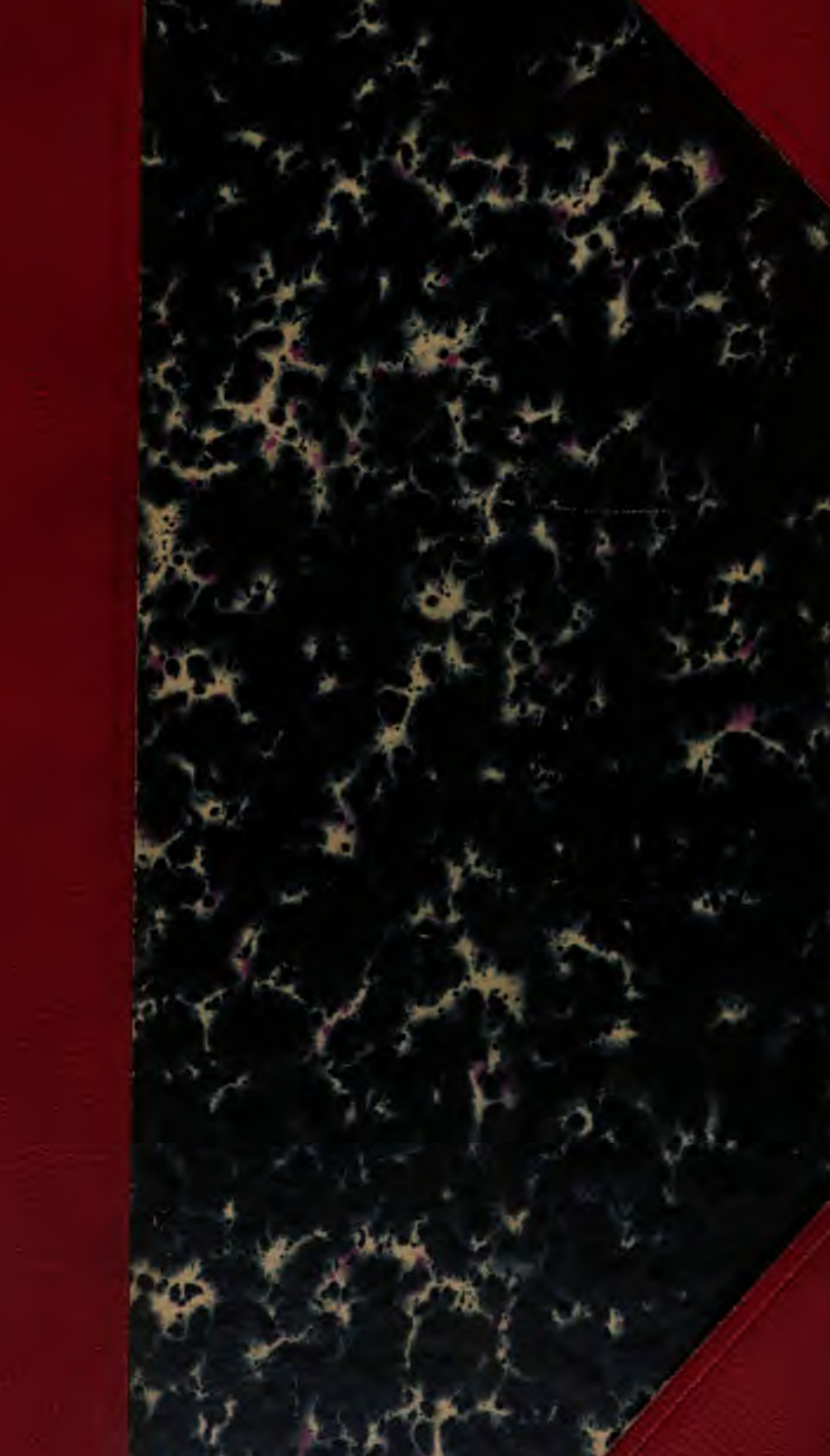







SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV. ANG.
CHRISTO ET ECCLESIAE
VE
RI
TS



Revue universitaire

SEIZIÈME ANNÉE

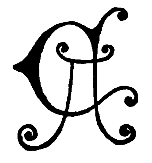
I

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

Seizième année

TOME PREMIER



PARIS
Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, 5
—
1907

N° 1. — Seizième année 15 Janvier 1907.

Revue Universitaire

ENQUÊTE

SUR LE

BACCALAURÉAT

Compte-Rendu et Conclusions

PREMIÈRE PARTIE



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 du mois. — [illegible] *de chaque mois* ; France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

La **Revue universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1907)

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères.

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

ENQUÊTE

SUR LE BACCALAURÉAT

INTRODUCTION

Au début d'une enquête sur le baccalauréat, il faut s'attendre aux plus implacables sévérités, pas toujours injustifiées d'ailleurs. « Malfaiteur », a dit depuis longtemps M. LAVISSE. — « Monstre », « Ver rongeur », ont dit récemment MM. LANSON et GEBHART. — « Ogre », dira M. CHAIX ; — et M. l'abbé H. MOCQUILLON, s'appuyant sur une statistique d'après laquelle au baccalauréat 50 p. 100 des candidats restent sur le terrain, conclut : « Dans la dernière guerre russo-japonaise, réputée la plus terrible dans les annales de l'humanité, pour le nombre considérable de pertes qu'elle a causées, jamais on n'a vu dans une bataille une pareille proportion de victimes. »

Connaissez-vous en effet en France une institution plus impopulaire que le baccalauréat? Je ne connais guère que l'octroi ou la régie — et encore! De qui attendre une appréciation bienveillante? Des examinateurs de faculté? Mais il a « dévoré une large part de leur vie » (GEBHART). Des professeurs de lycée ou de collège? Mais ils lui ont vu commettre trop d'injustices. Des anciens candidats? Mais ils lui doivent les uns trop d'obstinés déboires, les autres trop de fastidieuses besognes. Des parents? Mais ils se rappellent leurs nuits sans sommeil et leurs journées de démarches à la recherche de la bonne « recommandation ». Un père de famille, interprète de plusieurs autres, nous écrit : « Le baccalauréat est peut-être utile..., à coup sûr il n'est pas indispensable. Donc il faut le supprimer. Les familles le verraient cer-

tainement disparaître avec un véritable soulagement » (M. Rébeillard). Il est vraisemblable, en effet, que sa disparition provoquerait en France un immense *ouf* !

De plus, les ennemis du baccalauréat sont plus actifs que ses partisans. Nous sommes ainsi en France, volontiers intrépides à la démolition, et indifférents devant les ruines. Et puis il y a toujours la peur de ne pas paraître « assez avancé ». Bref, on écrit volontiers pour faire le geste révolutionnaire d'abattre le baccalauréat; mais on n'écrit pas pour en demander le maintien. Aussi pour toutes ces causes, notre enquête semblait-elle exposée à n'enregistrer guère que des attaques contre l'enquêté : car, comme nous le dit un ancien rapporteur du budget de l'Instruction publique, « bien peu nombreux sont aujourd'hui ceux qui oseraient prendre publiquement la défense du baccalauréat » (A. Massé, *Le Siècle*, 8 déc. 1906).

Pourtant des défenseurs ont surgi, et nombreux. C'est que du 15 octobre, jour d'ouverture de l'enquête, au 1er janvier, date de sa clôture, la nouvelle s'était répandue (exactement le 28 novembre) que M. le Ministre de l'Instruction publique allait déposer un projet de suppression du baccalauréat. Aussi l'esprit de conservation menacé s'est-il réveillé et a-t-il énergiquement manifesté.

« Le baccalauréat est supprimé ou presque, écrit M. Abry, professeur de première au lycée de Tulle. Tant mieux. On va pouvoir en dire du bien. Vivant, le défendre, c'était risquer le ridicule. Mais on excusera l'éloge du défunt. L'oraison funèbre a ses exigences. Il avait beau se faire humble et doux. Il ne désarmait pas ses ennemis. Les refusés lui gardaient rancune. Les reçus ne lui pardonnaient pas leurs appréhensions de candidats. Il a succombé à leur coalition sous la triple accusation d'être anti-démocratique, injuste et dangereux pour les études. » Le mouvement de protestation contre le projet ministériel a même eu un tel élan, qu'on ne s'est pas borné à défendre ce qui *est*, mais qu'on a reculé jusqu'à défendre ce qui *était*, et qu'on a fait l'éloge non seulement du baccalauréat amélioré d'aujourd'hui, mais même du sévère baccalauréat d'autrefois, considérant, comme dit *l'Amicale du lycée du Mans*, « que l'ancien baccalauréat, avec toute sa rigueur, ne comportait pas plus de surprises et d'injustices qu'on n'en doit attendre de tout examen ».

Les circonstances servaient donc notre enquête, et la rendaient aussi complète que possible. Car, même sans l'espoir de la victoire prochaine, les ennemis du baccalauréat ne désarmaient pas, et nous fournissaient l'occasion de confronter les opinions, se rendant bien compte eux aussi que, il y a seulement trois mois,

« la chose paraissait si vague, si lointaine qu'on applaudissait aux coups ou qu'on haussait les épaules sans répondre. Aujourd'hui que le glas va sonner, les défenseurs du mourant surgissent un peu partout ». Et il faut échanger argument contre argument. « Une bonne fée, usurpant pour l'instant les fonctions de Ministre de l'Instruction publique, a levé sa baguette, et le cauchemar qui pesait sur l'Enseignement secondaire est en train de se dissiper : le baccalauréat se meurt, le baccalauréat est mort! Il s'en ira rejoindre les ombres désuètes du passé, et sur sa tombe fraîchement remuée, l'extrême droite universitaire versera des larmes pieuses. D'autres, les collégiens naïfs, pensant qu'il est mort sans enfant, riront dans leur barbe naissante, et songeront au plus vite à remplacer le repos hebdomadaire par l'oisiveté quotidienne. Entre les défenseurs des vieilles traditions et les jeunes aspirants au « surménagement » intégral, n'y a-t-il point de place pour une opinion réfléchie? Je livre la mienne, pour ce qu'elle vaut, à la *Revue Universitaire* » (H. Chaix).

Et ce n'est pas une seule « opinion réfléchie »; c'est beaucoup d'opinions réfléchies que nos collaborateurs occasionnels ont bien voulu confier à la *Revue Universitaire*, particulièrement heureuse de les remercier tous, et dans l'intérêt de son enquête et dans l'intérêt des études elles-mêmes.

Voici la liste des réponses reçues, classées d'après leur origine, qui en la matière est loin d'être indifférente :

FACULTÉS. — Les facultés nous ont envoyé les réponses de MM. Calmette, prof. d'hist., Dijon; Cazamian, chargé de cours, Bordeaux; Demangeon, prof. de géogr., Lille; Desdevises du Dézert, prof. d'hist., Clermont-Ferrand; Dottin, prof. de gram., Rennes; Dulac, prof. de math., Grenoble; Fournier, prof. de géol., Besançon; Huguet, prof. de gram., Caen; Joyau, prof. de philos., Clermont-Ferrand; Macé, prof. de litt. lat., Rennes; Pellet, prof. d'analyse, Clermont-Ferrand; Pineau, prof. d'allemand, Clermont-Ferrand; Richard, prof de sciences soc., Bordeaux; Turpain, prof. de phys., Poitiers.

LYCÉES. — Les lycées nous ont envoyé les réponses de MM. Abry, prof. de 1re, Tulle; Berthet, prof. de 4e, Nantes; Chaix, prof. de 2e, Nancy; Chéry, prof. d'allemand, Cahors; Corcelle, prof. d'hist., Chambéry; Fitremann, prov., Toulon; Gache, prof. de 1re, Alais; Labaste, prof. de 1re, Tourcoing; Mornet, prof. de 1re, Toulouse; Odru, prof. d'angl., Le Puy; Pessemesse, prof. de phys., Châteauroux; Richard, prov., Aurillac; Ripault, rép., Louis-le-Grand; Santiaggi, prof. de 1re,

Carcassonne; Sarthou, prof. de 1re, Nîmes; Sigwalt, prof. d'all., Michelet; Trannoy, prov., Gap.

COLLÈGES. — Les collèges nous ont envoyé les réponses de MM. Boisse, prof. de phil., Étampes; Corbin, prof. de sciences, Josselin; Corbin, princip., Josselin; Corrot, prof., Melun; Frandon, princ., Uzès; Goujon, princip., Avranches; Le Gallo, prof. d'hist., Auxerre; Pignolet, prof. de phil., Saint-Germain-en-Laye Rolland, prof. de 1re, Dunkerque; Rouanet, prof. de 1re, Béziers; Roux, prof. de 1re, Dreux; Sebert, princip., Nantua.

RÉPONSES COLLECTIVES. — D'autre part, il y a eu des réponses collectives de la *Fédération des prof. de lycée (garçons et filles) de l'Acad. de Paris* (850 membres environ); de la *Fédération Régionale des prof. de lycée de l'Ac. de Bordeaux* (Agen, Bayonne, Bordeaux, Mont-de-Marsan, Pau, Périgueux, environ 240 membres); de *l'Amicale des prof. du lycée de Marseille* (environ 100 membres); de *l'Amicale des prof. du lycée de Nantes* (environ 80 membres), communiquée par M. Lester; de *l'A. des prof. du lycée de Laval* (environ 30 membres); de *l'A. du lycée du Mans* (30 membres); de *l'A. du lycée de Rouen* (80 membres); de *l'Assemblée des prof. du collège de Saint-Servan* (15 membres).

ENSEIGNEMENT LIBRE. — L'enseignement libre nous a envoyé les réponses de MM. Bertier, direc. de l'éc. des Roches, à Verneuil-sur-Avre; de M. l'abbé Borel, prof. de rhét. à l'externat Notre-Dame, à Grenoble; de M. Jacques, direct. du collège libre de la Malgrange (près Nancy); de M. Julien, sup. de l'instit. Saint-Joseph, Le Havre; de M. Koch, dir. d'instit. libre à Mantes; de M. l'abbé Martin, direct. de l'externat Notre-Dame, à Grenoble; de M. l'abbé Mocquillon, dir. d'instit. libre à Enghien; de M. Scalla, direct. de l'éc. du Caousou à Toulouse.

FAMILLES. — Enfin, après que le questionnaire de l'enquête eut paru dans des journaux qui tirent à des millions ou des demi-millions d'exemplaires, nous avons reçu, grâce à la publicité de ces journaux, *une* réponse de père de famille : M. Rébeillard à Nantes. Nous classerons avec elle la réponse de M. Sauvan à Romans et la réponse collective (?) de *l'Association amicale des anciens élèves du collège de Valence.*

ARTICLES DE JOURNAUX. — D'autre part, dans les journaux pédagogiques et quotidiens ont paru, soit à propos de notre enquête, soit à propos du projet Briand, soit spontanément, des articles ou notes que nous utiliserons. De ce nombre sont l'article

de M. Lanson, dans la *Revue Bleue* du 3 novembre; la chronique de M. A. Balz dans la *R. U.* du 15 déc.; les notes ou articles du *Bulletin de l'Ens. second. de l'Ac. de Toulouse*, 15 novembre et 15 décembre; de *l'Ens. second.*, 15 novembre; de la *Solidarité*, 1er novembre, 1er janvier, etc.; du *Bull. officiel de la Fédér. des prof. de lycée* (novembre 1906), etc., etc. En particulier, nous trouverons beaucoup de documents dans le rapport de M. Henri Bernès sur le baccalauréat, fait pour la Commission de 1900.

Dans les journaux nous relèverons les opinions, d'abord parues dans *Les Débats*, de MM. A. Ribot, Faguet, 1er décembre 1906; Charles Dupuy, 2 décembre; G. Monod, Poincaré, 4 décembre; Lavisse, Boutroux, 5 décembre; Gebhart, Croiset, Lanson, 21 décembre; Sinoir, 24 décembre; Albert Petit, 27 décembre; H. Bernès, 2 janvier 1907 (Rapport en faveur du maintien du baccalauréat, dont l'impression a été demandée par la *Fédération de l'Académie de Paris*); — P. Appell, 9 janvier (un article dans la *Revue du mois*); — puis parues dans *Le Journal* : MM. Lucien Descaves, 25 novembre; Paul Adam, 15 décembre; dans *L'Intransigeant*, 3 décembre 1906, Faguet, 27 décembre 1906; dans *Le Siècle*, M. Alfred Massé, 8 décembre; dans *L'Aurore*, M. François Albert, 26 novembre; dans *Le Marseille républicain*, M. François Albert, 27 novembre; dans *La Lanterne*, 3 décembre 1906; dans *Le Petit Journal*, novembre 1906; dans *La Française*, M. Gache, 9 décembre 1906; dans *Le Relèvement Social*, M. Gache, 15 novembre 1906; dans *Le Radical*, M. Édouard Petit, 14 janvier 1907, etc., etc.

Voilà donc une *centaine* de documents. Si l'on additionne opinions individuelles et opinions collectives, nous avons là environ 1.600 opinions. Ce total doit-il nous inviter à l'exercice du suffrage universel? En ce cas la proclamation des résultats du scrutin ne tarderait guère, puisque les Académies de Paris, de Bordeaux et les lycées de Marseille, Nantes, Rouen, etc., suffisent à former une copieuse majorité d'environ 1.400 voix *pour le maintien du baccalauréat*. Constatons-le en passant, mais ne sortons pas de notre rôle. C'est aux Fédérations et Associations de professeurs régulièrement organisées qu'il appartient de transmettre aux pouvoirs publics l'expression d'un *vote* de l'ensemble du personnel enseignant. Il est même souhaitable qu'un congrès, ou toute autre forme de consultation générale, exprime bientôt l'opinion de l'Université, par des chiffres éloquents et de brefs considérants. Mais, peut-être mieux qu'un congrès, cette enquête permet de faire le tour des idées, anciennes ou nouvelles, émises sur la question du baccalauréat, de présenter, avec toute la précision possible, le pour et le contre, de jeter dans la balance plutôt des

N° 1. — Seizième année 15 Janvier 1907.

Revue Universitaire

ENQUÊTE SUR LE BACCALAURÉAT

Compte-Rendu et Conclusions

PREMIÈRE PARTIE



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 de [illegible] France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

sente comme les derniers champions des dernières routines. C'est la *Soc. d'Ens. sup.*, la *Soc. d'Ens. sec.*, ce sont les *Congrès des prof. de 1897 et 1899*, ce sont de nombreux universitaires consultés par la Commission d'enquête qui ont les premiers sollicité la plupart des institutions du nouveau régime. Si ce nouveau régime a eu quelque succès, ce succès pourrait être interprété comme une invitation aux réformateurs à venir de ne pas négliger l'expérience universitaire.

Mais peut-être est-il prématuré de juger un système qui en est seulement à sa cinquième année d'existence. Ainsi en jugent en effet d'une façon particulièrement énergique deux professeurs d'enseignement supérieur.

« J'estime, dit M. Calmette, qu'il est infiniment trop tôt, non seulement pour songer à modifier, mais encore pour s'aviser de juger en connaissance de cause le régime dont il s'agit. S'il est un danger pour les études, à quelque ordre d'enseignement que l'on se réfère, c'est assurément l'instabilité des programmes. Un régime aussitôt établi, avant même qu'il ait pu donner la mesure de ses avantages et de ses inconvénients, est déjà modifié. Ainsi en est-il advenu des programmes du nouveau baccalauréat, qui dès la première année ont subi des retouches. A peine est-il entré en vigueur que l'idée de substitutions nouvelles menace de le bouleverser. Or, il est impossible de porter une appréciation raisonnable et légitime sur le système scolaire dont le baccalauréat actuel est la sanction, tant qu'une génération au moins, dressée entièrement selon ce système, ne sera pas parvenue au moment de subir les épreuves. »

Et M. Calmette conclut pour le *statu quo*. De même, M. Richard (Bordeaux), mais pour d'autres raisons :

« La réforme que le baccalauréat a subie en 1902 n'est qu'un des aspects d'une réforme beaucoup plus générale et profonde qui touche à la constitution même de l'enseignement secondaire, à ses méthodes, à la formation de son personnel. La réforme maîtresse est celle de l'agrégation qui doit être désormais précédée d'une initiation pédagogique et d'un apprentissage professionnel. De la transformation des maîtres on doit attendre celle des élèves et par suite celle des candidats aux examens. On pourrait donc inviter les pédagogues à modérer leur impatience, surtout s'ils se piquent de sociologie, car leur est-il permis d'oublier que les institutions éducatives sont de toutes les plus dépendantes de la tradition, les moins sujettes aux transformations brusques ? L'application complète d'une réforme telle que celle de 1902 exige des années. Il est puéril de prétendre en apprécier dès maintenant un petit détail. Les élèves dont le baccalauréat mesure, assez grossièrement, le niveau intellectuel, ont été formés par des professeurs dont il est superflu de louer le zèle et le talent, mais que leur préparation rend trop souvent étrangers à la psychologie de l'enfant et au souci des méthodes propres à exciter utilement l'activité mentale de leurs élèves. Ces derniers sont, en moyenne, bourrés de connaissances mal digérées, toutes verbales, et que leur esprit n'a pu s'incorporer (j'excepte une élite plus brillante que nombreuse). Il en sera ainsi tant que les défauts de la for-

mation des maîtres n'auront pas été corrigés. Il faut attendre l'œuvre scolaire d'une nouvelle génération de maîtres. D'ici-là tout jugement est prématuré. »

Ces deux observations, très fortes, contre tout projet de bouleversement général, ne prétendent sans doute pas interdire les modifications de détail jugées nécessaires. D'ailleurs M. Calmette accorderait bien qu'il y a déjà des résultats sinon concluants, du moins appréciables, et M. Richard, que tous les professeurs actuels n'ont pas besoin de revenir à l'école de pédagogie. Au surplus nos correspondants ont cru déjà pouvoir dire quelque chose et voici leurs impressions.

***

Parmi les adversaires du baccalauréat, quelques-uns n'ont pas répondu à cette première question. D'autres, comme M. Cazamian, estiment « que le baccalauréat nouveau régime constitue un progrès sensible, mais que la chose reste foncièrement mauvaise, et que le mieux est de la supprimer ».

Quelques-uns, avons-nous dit, comme l'*Amicale du Lycée du Mans*, semblent regretter l'ancien régime du baccalauréat. De même, M. Desdevises du Dézert pense que le baccalauréat « avait été mieux conçu autrefois qu'aujourd'hui », parce qu'il était bon de le passer en une fois, parce que les deux types anciens du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences suffisaient à tous les besoins, en y ajoutant un baccalauréat moderne, égal en droit, mais fondé sur la connaissance des langues vivantes au lieu des langues mortes. Mais, à part deux ou trois opinions particulières, le baccalauréat actuel est par tous jugé au moins égal au baccalauréat ancien.

« Il ne fait pas mieux », dit l'*Amicale de Laval*; « il ne donne des résultats ni meilleurs ni moins bons, » dit M. Rolland, et M. Dulac le voit mêlé de bon et de mauvais.

« Le nouveau régime a apporté une meilleure organisation, de meilleurs programmes; il serait difficile d'affirmer qu'il a amené de meilleurs résultats. Toujours dans cet examen qu'on est forcé de faire passer hâtivement, on est obligé d'être très indulgent, si on ne veut pas parfois être injuste. Ce qui est plus grave, c'est qu'il y a d'une année à l'autre, d'une série à la série voisine, des variations énormes dans le pourcentage des reçus, variations qu'on ne peut attribuer complètement à la qualité des candidats. »

Veut-on des réponses nettes, par *oui* ou par *non*? — Les résultats sont-ils meilleurs? Quelques *non*, une immense majorité de *oui*. Mais voyons les raisons :

Non, répond l'*Assemblée de Saint-Servan* à la majorité. Non,

répond M. Huguet. Et M. Rébeillard : « Le nouveau régime ne donne pas plus satisfaction aux familles que l'ancien. » M. Sarthou apporte quelques précisions: « On voit ajourner des élèves qui sont parmi les premiers de leur classe dans toutes les matières; on voit surtout admettre des élèves qui ont toujours été bien inférieurs à ceux-là, qui sont manifestement incapables de passer régulièrement l'examen, » etc., mais ces critiques, ainsi que celles de M. Dottin, ne sont pas spéciales au nouveau régime. Il convient de dire la même chose des critiques de M. l'abbé Mocquillon, qui, après avoir affirmé « non », nous renvoie pour la preuve aux pages 181, 185, 226 de son livre [1]. Ces critiques, que nous retrouverons, portent moins contre le baccalauréat actuel que contre les programmes actuels et contre l'Université de tous les temps.

A des degrés divers, avec certaines restrictions (surtout à propos des jurys mixtes), ou avec des souhaits d'améliorations partielles, la plupart des correspondants sont satisfaits du nouveau régime de l'examen. En lettres, progrès à peine sensibles (M. Macé); en sciences, progrès certains (M. Pellet). « Il n'est pas douteux, du moins d'après ce que j'ai moi-même entendu dire, que le nouveau baccalauréat apparaît aux parents plus souple, plus pratique. L'organisation avait semblé un peu compliquée au début; en l'appliquant, on l'a vraiment connue et appréciée » (M. Demangeon).

A ces voix de l'enseignement supérieur s'ajoutent les voix parties des lycées. « Nul examen ne donne des résultats plus normaux. Si nous avons de rares surprises, elles sont heureuses. Est-ce là le grief des intéressés? Je crois plutôt que dans la polémique actuelle, c'est encore l'ancien baccalauréat qu'on poursuit dans le nouveau sur la foi de souvenirs déjà lointains. » (M. Abry). De même, M. Georgin faisait remarquer, au Congrès de la Fédération parisienne, que c'est quand le baccalauréat est le mieux pratiqué qu'on parle de le supprimer.

MM. Trannoy, Labaste, Mornet, H. Bernès, Odru, ont exprimé d'analogues satisfactions, pendant que des collèges aussi arrivent, mais plus rares, les opinions à peu près satisfaites de MM. Rouanet, Corbin, Goujon, désireux pourtant de certaines réformes. L'enseignement libre ne paraît pas trop mécontent, puisque pour M. Scalla, les épreuves du baccalauréat « tendent à devenir de plus en plus sérieuses et probantes », et pour M. Julien « le nouveau régime a fait produire aux élèves une plus grande somme d'efforts ». — Ces progrès doivent être réels pour mériter l'appro-

1. *L'Art de faire un homme* (Conseils pratiques d'éducation moderne), par l'abbé Mocquillon, directeur de l'Institut Notre-Dame d'Enghien, professeur d'énergie mentale.

bation d'un adversaire du baccalauréat comme M. Lavisse, qui le déclare « grandement amélioré ». De même M. Charles Dupuy. Il n'est pas jusqu'aux pères de famille qui ne témoignent quelque satisfaction :

« La dernière réforme du baccalauréat, en scindant les diverses épreuves, les rend plus accessibles, et, la bonne volonté des examinateurs aidant, il n'y a presque plus de refusés » (M. Sauvan). Et le président de l'*Amicale des anciens élèves du collège de Valence* affirme :

« que le nouveau régime est préférable à l'ancien. Il est certain que pour celui qui se reporte aux temps déjà anciens, presque un demi-siècle, le baccalauréat a subi heureusement de nombreuses modifications, et en cela il n'a fait que marcher avec les idées du siècle. Les langues vivantes dont jadis il n'était pas question, ont pris et devaient prendre une place qui tend de plus en plus à être prépondérante. Nos fils ne sont plus confinés, comme nous l'étions, dans l'étude presque exclusive de la vénérable antiquité. Ils peuvent, dès la sixième, être appelés à se prononcer sur leur avenir, ils entrent en A ou en B. Successivement ils choisiront entre le grec et les langues vivantes — le latin ou les sciences. Ainsi toutes les aptitudes peuvent se donner carrière, et, s'ils ne réussissent pas au baccalauréat, c'est que réellement « c'était le fonds qui manquait le plus ».

— Puissent ces paroles être entendues de tous les soi-disant interprètes des pères de famille, encore restés à reprocher à l'Université de s'en tenir à l'idéal des jésuites du XVIIe siècle. Les plus retardataires ne sont pas toujours ceux qu'on pense.

En tout cas, voilà peut-être de quoi autoriser les réponses collectives des Académies de Paris et de Bordeaux, des lycées de Nantes et de Marseille à proclamer la supériorité du nouveau régime : « Les critiques les plus sérieuses soulevées par le baccalauréat n'ont plus de raison d'être depuis l'institution du nouveau régime » (*A. de Marseille*).

La formule paraîtra sans doute un peu absolue. Bien des critiques de détail ont encore été faites au nouveau régime, qu'il convient d'examiner successivement, du point de vue de la statistique, du point de vue de la morale, du point de vue de la société, du point de vue des études.

***

1. *Le nouveau baccalauréat et la statistique.* — Le nouveau régime du baccalauréat donne-t-il de meilleurs résultats au point de vue numérique? Il est curieux que l'opinion semble incertaine sur une question de chiffres; il est même curieux qu'elle se trompe quelquefois. En effet, l'*Amicale du lycée de Laval* et M. Mocquillon s'appuient beaucoup sur le fait, que chaque session du baccalau-

réat n'admet pas plus de 50 °/₀ de candidats. Et le lycée de Laval en tire la preuve que 50 °/₀ des élèves seulement tirent quelque profit des études secondaires; mais on oublie les candidats reçus en novembre; on oublie encore les candidats reçus l'année suivante. M. LANSON trouve, au contraire, qu'on finit par admettre beaucoup plus de la moitié des élèves sortis des classes de 1re. Un de nos correspondants fixe la moyenne à 70 °/₀, M. H. BERNÈS la fixait à 90 °/₀ : la vérité doit être entre les deux moyennes.

Mais c'est là la moyenne de plusieurs sessions. Est-ce que la moyenne de chaque session a augmenté? on semble croire qu'il n'y a pas une grande variation; les uns trouvent le baccalauréat un peu plus facile, les autres un peu plus difficile : voici quelques chiffres qui mettront tout le monde d'accord. En 1900 (ancien régime) la première partie du baccalauréat, d'après les statistiques officielles, donnait les résultats suivants : session de juillet, 37 °/₀, session de novembre, 42 °/₀. En 1904 (nouveau régime) pour la même première partie, les résultats ont été, juillet, 45 °/₀, novembre, 46 °/₀. La différence est assez sensible en faveur du nouveau régime.

2. *Le nouveau baccalauréat et la morale.* — « Le baccalauréat s'est sensiblement *moralisé*. 1. Les compositions écrites sont mieux surveillées par des professeurs au courant de toutes les roueries. 2. Les échecs déconcertants, si fréquents jadis, sont presque complètement supprimés. 3. L'admission des élèves indignes devient de plus en plus rare » (*A. de Nantes*). Cet optimisme est aussi, à des degrés divers, celui de M. LABASTE pour qui « Il y a moins de surprises, l'examen est un peu plus difficile, mais aussi plus équitable », de M. ROLLAND, de M. CORCELLE :

« La grosse objection contre le baccalauréat, c'est l'incertitude des résultats qu'il donne... On lui reproche de favoriser le hasard, et de permettre à de mauvais élèves de « décrocher la timbale », je veux dire le diplôme. C'est très bien; ces mauvais élèves sont des garçons intelligents, qui au moment voulu montrent ce qu'ils valent. On lui reproche des insuccès d'élèves excellents. Je voudrais en voir la liste. Ces insuccès sont rares. Combien de passants glissent sur une peau d'orange? Le bon élève se retrouve toujours et il arrive quelques mois plus tard. Aucun système n'est parfait dans ce monde. Le baccalauréat, tel qu'il est institué dans l'Université, présente au moins cet avantage primordial d'être l'expression de la vérité approximative, la seule qu'on puisse rechercher en ce monde. » (M. CORCELLE).

— « Pourquoi parler de hasard et d'injustice, lorsqu'il est si facile de constater que, sauf de rares exceptions, ce sont les bons élèves qui réussissent au baccalauréat, les mauvais qui échouent? Et les exceptions sont inévitables : à vouloir les supprimer toutes, on devrait, je pense, commencer par décréter l'abolition de tous les tribunaux. »

(M. SCALLA.)

Mais échecs ou succès immérités se produisent encore. M. SARTHOU en pourrait citer; M. ROUANET aussi, et M. PESSEMESSE en cite: un prix d'excellence de la classe de philosophie au lycée de Châteauroux échoue en juillet et octobre 1905. Un autre prix d'excellence de la même classe échoue en juillet et octobre 1906. Ce n'est pas là de l'ancien régime; et M. CHAIX : « Parlerai-je des conséquences morales, souvent désastreuses, du baccalauréat? Chaque année les jurys d'examen mettent en circulation un stock plus abondant de non-valeurs « parcheminées ». Et vite, les traditions s'établissent : celui-ci est arrivé, bien qu'il ait négligé, malgré son professeur, tel exercice de la classe; celui-là a copié sur son camarade. De telles leçons ne sont point perdues. On ne résiste pas à un diplôme ». Une constatation analogue nous vient de l'enseignement libre : « Enfin, si on envisage les *résultats* au point de vue de la plus grande *justice*, de la plus grande *égalité* que le nouveau régime promettait aux candidats, et de la certitude pour l'élève qui le mérite d'être admis, sans courir les chances d'autrefois, là encore on peut dire qu'il n'y a pas grande amélioration » (M. JACQUES).

Et de ce fait M. JACQUES montre les causes, d'abord du côté des élèves, ensuite du côté des examinateurs, nous révélant à cette occasion qu'il y a une caractéristique essentielle du nouveau régime, qui produit nécessairement une plus grande immoralité dans les résultats :

« L'aléa est plus grand qu'autrefois. Quand les professeurs des facultés seuls interrogeaient, leur méthode était plus uniforme; les traditions se formaient plus aisément, soit au point de vue des questions à poser, soit au point de vue du chiffre et de la note. Aujourd'hui les examinateurs viennent de vingt endroits différents et apportent chacun leur méthode, leurs idées personnelles, leur sévérité propre. Le même devoir ou à peu près se trouve noté différemment, selon qu'il a été corrigé par l'un ou par l'autre des examinateurs. Plus jeunes en général, les nouveaux examinateurs ont une tendance plus marquée à la sévérité. Un élève de Normale, arrivé de la veille, n'a pas la mesure de la capacité d'un modeste bachelier. »

Et voilà posée cette question du jury mixte que notre enquête permet d'étudier en détail pour la première fois. Sous l'ancien régime, les professeurs de faculté passaient pour être les pires examinateurs. Depuis qu'ils ne sont plus seuls à faire passer les examens, ce sont les professeurs de lycée qui semblent avoir pris leur place dans les mécontentements que soulève le baccalauréat. Sans doute, il y a bien encore quelques critiques contre nos collègues de l'enseignement supérieur : M. PESSEMESSE, par exemple, souhaite que tous les professeurs de faculté « se donnent la peine d'étudier sérieusement les nouveaux programmes et d'en

saisir l'esprit ». M. Mornet reprend la critique de leur façon de corriger :

« En contact avec des élèves d'élite ils oublient vite ce qu'est un modeste élève de lycée. Ne courent-ils pas le risque de recevoir les faibles et de refuser les passables? Qui d'entre nous n'aurait pas à citer des « histoires » qui ont pour cause première cette ignorance du savant pour ceux qu'il corrige? Un de nos plus éminents latinistes n'a-t-il pas donné à trois sessions successives un texte de Dictys de Crète, un chœur de Sénèque le Tragique dont les petits vers s'alignaient sous les yeux déconcertés des élèves comme une litanie de la Vierge, et un « fait divers » de Tacite qui n'était autre que le récit d'une nuit d'adultère? »

Enfin M. Massé, qui, ancien rapporteur du budget de l'Instruction publique, n'ignore sans doute pas l'existence des jurys mixtes, quoique cela ne ressorte pas du passage suivant, se plaint, encore une fois, du manque d'adaptation des professeurs de faculté aux fonctions d'examinateurs :

« A l'heure actuelle ce sont des professeurs de l'État qui font passer les examens, mais des professeurs de faculté qui ne connaissent pas les élèves qui se présentent devant eux, n'ont pu apprécier leurs efforts et peuvent souvent se tromper sur le degré de leur intelligence et de leur culture. Ceux qui doivent être les véritables juges pour le baccalauréat, ce sont les professeurs des lycées qui savent exactement ce que peut et doit connaître le jeune homme qui leur a été confié, qui l'ont suivi dans son travail et ont pu assurer son effort. »

Sous ce rapport de l'adaptation plus grande des examinateurs aux candidats, les professeurs de lycée n'ont pas trahi les espérances mises en eux; nos collègues de l'enseignement supérieur, MM. Dottin, Joyau, Pineau constatent que leur introduction dans les jurys a été un progrès; et les professeurs de lycée de Marseille, de Bordeaux, de Paris, enregistrent cette constatation avec un plaisir bien naturel. Quelques-uns donnent même des raisons. M. Mornet fait remarquer par exemple que l'aléa du baccalauréat étant particulièrement marqué pour les élèves qui avoisinent la moyenne : « seuls des professeurs d'enseignement secondaire, en contact constant avec leurs élèves, obligés de les mesurer et comparer, savent interpréter le bon et le mauvais de ces maigres, lentes ou verbeuses copies qui défilent sous leurs yeux ». Mais on ne rencontre dans l'enquête aucun professeur de collège se félicitant de l'introduction des professeurs de lycée dans les jurys. On sait que, à l'annonce de cette réforme, quelques journaux corporatifs, interprètes de l'opinion des collèges, trouvèrent et répandirent cette formule que l'introduction des professeurs de lycée dans les jurys rendait le collège *vassal* du lycée. Mais, je le dis à l'honneur de nos collègues, ce n'est pas ici une question de cette nature qui est en jeu. Peut-être même ne faut-il pas s'arrêter longtemps au

danger que signale M. Frandon, d'après lequel le public, simpliste et terre-à-terre, supposant que dans les grands lycées dont les professeurs feront passer l'examen, ses fils seront mieux préparés et surtout auront plus de chances de succès, désertera de plus en plus les collèges pour les lycées. Ce n'est pas non plus une question de difficulté. Presque tous ceux qui ont traité ce point, M. Richard (proviseur), M. Joyau, etc., estiment que les professeurs de lycée sont plus exigeants que les professeurs de faculté. Mais on ne se plaint pas de ces exigences. La vraie question qui préoccupe tout le monde, est une question de justice.

En effet, quand les professeurs de faculté étaient seuls à faire passer l'examen, une des plus grandes causes d'aléa (je l'ai signalé ici même, dans la *Revue Universitaire*) était la différence d'appréciation entre les divers membres du jury. En multipliant le nombre des membres du jury, on devait fatalement multiplier les différences d'appréciation. Il est vraiment étonnant qu'en faisant une réforme aussi capitale et nécessaire, on n'ait pris aucune des précautions élémentaires pour l'empêcher de dégénérer.

Encore une fois, nul ne conteste la meilleure adaptation des professeurs de lycée aux candidats; leur compétence, leur impartialité, et même leur façon supérieure de faire passer l'examen. Celui qui dresse contre eux le plus formidable réquisitoire déclare pourtant qu'ils interrogent moins sommairement que n'avaient coutume de le faire les professeurs de faculté. « Au lieu de se borner comme eux à quelques questions rapides, ils poussent les élèves plus loin, et ne craignent pas, si une question ne peut être résolue, d'en poser une ou plusieurs autres » (M. Goujon). Il est vrai que M. le proviseur de Toulon affirme au contraire que « presque tous les professeurs de lycée interrogent mal au baccalauréat » parce qu'ils transportent à l'examen les habitudes de la classe, exigeant une réponse précise et détaillée, comme on l'exige d'un élève qui avait la question en leçon du jour, tandis que les professeurs de faculté posent des questions beaucoup plus générales. Ce ne sont pourtant pas des professeurs de lycée qui ont posé les questions légendaires sous l'ancien régime : « Réformes accomplies par l'électeur de Bavière au XVIIIe siècle », etc. Quoi qu'il en soit, on se plaint de l'involontaire et fatale injustice que causent les différences d'appréciation existant dans cette multitude hétérogène d'examinateurs. Des professeurs de lycée, examinateurs eux-mêmes, comme M. Sarthou, déplorent ces différences; et c'est surtout le personnel des collèges qui les signale. « Regrettez, regrettez, ô jeunes gens, dit M. Sebert, la sagesse avertie du mûr professeur de faculté, qui a vu, interrogé et retourné, en des temps où il en avait le loisir, trop de ces adolescentes victimes pour ignorer que les candi-

dats au baccalauréat ne sont pas des candidats à la licence. » M. Goujon a étudié la question avec un grand détail.

« Selon toute vraisemblance, on a associé les professeurs secondaires aux jurys des facultés pour trois raisons principales : *a*) parce que les professeurs de faculté, qui ont du baccalauréat une sainte horreur, se plaignaient du surmenage que, deux fois par an, leur impose cet examen, alléguant en outre qu'ils y perdaient un temps précieux, sans que cette ingrate besogne leur valût autre chose que de l'ennui... et des ennuis, mal compensés par de trop faibles vacations; *b*) parce que le public (les pères de famille) accusait les professeurs de faculté d'être des juges, non sans doute incompétents, mais inadaptés à leur clientèle de candidats. Il faut entendre par là qu'on les trouvait parfois bourrus et expéditifs, et, plus généralement, trop sévères; *c*) parce que les professeurs secondaires ont pris texte à leur tour de la raison précédente, pour obtenir la satisfaction convoitée par leur amour-propre, de siéger dans les jurys. » (M. Goujon).

Il y eut sans doute aussi des raisons plus élevées; mais voyons quel a été le sort du système.

« Les élèves, tout d'abord, s'en promirent de grands avantages. Ils espéraient naïvement que la présence de leurs maîtres dans le jury rendrait l'examen plus facile. Il leur a fallu déchanter. Dès le début, en effet, la correction des épreuves écrites a témoigné d'une remarquable incohérence d'appréciation. De très bons élèves se sont vu ajourner avec des notes exécrables; des médiocres, au contraire, ont obtenu à l'examen des cotes qu'ils n'avaient jamais atteintes au cours de l'année. Il n'a pas été difficile de constater que ces surprises provenaient de la répartition des copies d'une même épreuve entre des professeurs secondaires, tous également consciencieux, mais ayant tous, suivant leur tempérament, leurs habitudes particulières de notation. Un professeur de lycée dirige sa classe comme il l'entend, et donne ses notes aux élèves d'après une méthode — je ne veux pas dire une routine, — qui lui est propre. Tel, charmant d'ailleurs avec les élèves, mais scrupuleux à l'excès, n'apprécie leurs compositions qu'avec des chiffres féroces; il considère la moyenne, 10 sur 20, comme un maximum qu'il ne dépasse jamais, ne décerne qu'en de rares circonstances, et au-dessous duquel se maintiennent invariablement ses notes. Celui-ci, par contre, grognon, et, à l'entendre, jamais content, prodigue les moyennes 10 et les notes supérieures, parce qu'il se défie, au fond, de lui, de sa tendance à trouver d'abord tout mauvais. Un autre ne connaît guère que deux notes : le maximum, non pas quand on sait, mais quand on lui répond comme il veut, — et zéro, quand on lui répond, même si l'on sait, autrement qu'il ne l'exige.

« Ces manies sont bien connues des élèves. Ils les subissent, en classe, avec une philosophique résignation; mais au baccalauréat, où, de quelque lycée lointain, les apportent leurs nouveaux juges, ils estiment qu'elles sont plutôt déplacées. De fait, le régime actuel a donné lieu de constater dans la correction des copies, dans les interrogations, des disparates criants... et qui font crier. C'était chose inévitable. Entre des professeurs venus tout exprès pour l'examen, des quatre points d'une Académie, il ne peut y avoir unité de vues, et l'originalité de jugement qui, dans leur classe, leur est un prestige, ne peut, au baccalauréat, où elle coudoie sans s'y adapter des originalités de sens contraire, produire que de déplorables effets. » (M. Goujon.)

Un autre principal, M. Corbin, insiste encore davantage :

« Je n'hésite pas à dire que l'introduction des professeurs de lycée dans les jurys a été franchement mauvaise, car elle a détruit l'unité d'appréciation. Les uns corrigent avec une rigueur inouïe, d'autres ont une indulgence illimitée. Les notes de baccalauréat ne donnent souvent pas de différence appréciable entre un bon élève et un cancre (Je parle des compositions littéraires, car je n'ai jamais constaté le même fait pour les compositions scientifiques). On voit des versions identiques cotées l'une 24 dans la section A, et l'autre 8 dans la section C. Il en est de même des compositions françaises; on peut souvent se demander si elles ont été lues. Et la philosophie, donc! malheur à l'établissement dont le professeur n'a pas les idées du correcteur; c'est l'échec en bloc de tous les élèves avec des notes dérisoires. Il est triste d'entendre les élèves dire et non sans raison : « Il est inutile de travailler la version latine et la composition française, les notes ne seront toujours pas meilleures ! » [1].

Quelle que soit l'exagération des termes, le fait est indéniable. Sous le nouveau régime, plus que jamais, le succès dépend du jury auquel le hasard vous livre. Est-ce irrémédiable ? Nullement. Ce n'est la faute ni de l'examen, ni des examinateurs; à peine une insuffisance de règlement. La question reviendra dans l'étude des modifications possibles.

Mais le fait est à retenir pour la discussion du certificat d'études en projet, où les juges seront et plus nombreux et d'origines plus diverses. « On se plaignait déjà, dit M. Sinoir, et avec beaucoup de raison, qu'il n'y eût pas plus d'unité et de cohésion dans le fonctionnement des jurys du baccalauréat : que sera-ce quand des milliers de professeurs auront collaboré sous tant de longitudes diverses, et avec des jugements si différents, *à faire la cote* de leurs propres élèves ? »

3. *Le nouveau baccalauréat et la Société.* — Le nouveau régime livre-t-il à la société moderne des individus préparés comme il les lui faut ? Voilà vraiment un résultat qui ne peut encore être apprécié, et pour lequel les nouveaux programmes méritent qu'on leur fasse crédit. Mais ce crédit leur est encore refusé par certains esprits, qu'il faut croire vraiment peu renseignés. L'Université a beau s'efforcer par tous les moyens de préparer à la vie moderne; il semble qu'on se bouche les yeux pour ne pas voir ses efforts. Des campagnes de presse s'organisent presque régulièrement contre une Université qui n'existe plus depuis longtemps : telle une

1. Presque personne n'a parlé de la désorganisation des classes des lycées, en octobre et juillet, par suite de la participation des professeurs de lycée au baccalauréat. Seul M. Joyau trouve l'inconvénient grave ; à quoi M. Ripault répond qu'il peut être évité par une entente préalable entre professeurs et professeurs-adjoints, appelés en remplacement.

récente campagne de MM. P. V. MARGUERITTE, dans le *Journal* et la *Dépêche*; tel un discours plus récent encore de M. BAILLIF, président du Touring-Club, que M. CORROT extrait pour l'enquête de la *Revue du Touring-Club* (déc. 1906) et qui dépeint les bacheliers d'aujourd'hui avec les couleurs du plus lointain passé : « Chez nous on fait des bacheliers ès lettres ou des bacheliers ès sciences [?], des lettrés, des savants; et quels savants, quels lettrés ! presque tous incapables de se tirer d'affaire !... Pendant 10 ans au lycée l'on n'exerce que leur mémoire. On leur fait apprendre par cœur leur langue, par cœur l'histoire et la géographie, par cœur les sciences, le latin, voire le grec; on leur apprend tout par cœur! (*Dans quel lycée français M. Baillif a-t-il vu cela* ?...) On sacrifie, on gaspille comme à plaisir un temps précieux aux langues anciennes (*Et les sections* B. D.?...) Qu'on nous apprenne l'anglais, l'espagnol, l'esperanto; qu'on nous apprenne surtout à parler, à écrire notre langue, à raisonner, à discuter, à nous former une opinion des choses et à savoir la défendre ! » Pendez-vous, braves universitaires, qui croyiez avoir enseigné cela toute votre vie, jusques et y compris même... depuis quelque temps l'esperanto.

Quand on est mieux informé, comme M. l'abbé MOCQUILLON, on n'est pas toujours plus patient ou plus concluant. M. l'abbé MOCQUILLON (p. 227 sqq) en veut à nos bacheliers de ne pas savoir peser un sac de pommes de terre, ou leur malle, en cas d'absence de l'employé aux colis, de ne pas savoir téléphoner ou d'ignorer les sous-préfectures. « Nos études actuelles, quelles que soient les sections choisies, A, B, C ou D, ont toutes le même tort : diriger vers un but unique : les Emplois du Gouvernement et les Professions soi-disant libérales. » Mais la Preuve? demanderez-vous, la Preuve? M. MOCQUILLON la donne :

« Sous prétexte de ne pas vouloir faire d'eux des « Épiciers », on leur inspire une horreur stupide pour les « choses pratiques » et avantageuses, on leur apprend à voir sous un jour absolument faux la vie réelle et ses mérites. Il faut entendre les critiques de certains professeurs et proviseurs, quand un père de famille vient leur dire qu'il veut faire un agriculteur ou un commerçant de son fils! Avec des phrases sonores et d'une prétention ridicule, on les éloigne du commerce, de l'agriculture et de l'industrie. On va jusqu'à leur inspirer de l'horreur pour le travail manuel et tout ce qui y ressemble. »

Si on a jamais connu un pareil proviseur, qui le connaît aujourd'hui? Heureusement M. MOCQUILLON, qui nous promet une « critique raisonnée et sans passion », a des affirmations plus certaines dans l'*Art de faire un homme*.

Il sera difficile à M. MORNET de convaincre M. BAILLIF et M. MOCQUILLON, bien qu'il leur assure que le nouveau régime a détruit le principe de cette prétendue « culture générale » qui « restreignait

la valeur de l'intelligence à quelque élégance d'imagination et souplesse de style, et qui aurait fait sans doute de l'élève Rockefeller un *mauvais esprit,* » pour le remplacer par un idéal d'instruction qui est de « permettre à chacun de se développer selon ses facultés et de devenir, en quelque manière que ce soit, une énergie créatrice ». En vain M. François Albert leur montrera que le nouveau baccalauréat ne condamne plus tout le monde à la culture gréco-latine et ne tend plus à diviser la nation en deux castes, celle des fonctionnaires et celle des hommes d'action. En vain l'*Amicale de Marseille* le montrera accommodé à la plupart des nécessités de la vie moderne. Mais encore une fois faut-il attendre patiemment les résultats sociaux.

4. *Le nouveau baccalauréat et les études.* — Voici un des côtés les plus caractéristiques de l'enquête. Invités à juger le baccalauréat, presque tous nos correspondants en ont profité pour juger les études secondaires elles-mêmes. Le nouveau baccalauréat moins que les nouveaux programmes fait l'objet de leurs réponses. Pour beaucoup le malaise semble être plus au lycée qu'à la faculté. En les entendant il vient souvent à l'esprit cette pensée : « Se serait-on trompé dans les réformes de 1902, et au lieu de le reconnaître, prendrait-on cet éternel bouc émissaire, le baccalauréat? » Mais cette supposition ne persiste pas, quand on lit d'autres réponses vraiment enthousiastes des nouveaux programmes. Essayons de mettre un peu d'ordre dans les opinions sur les rapports du nouveau baccalauréat et des études, opinions qui sont vraiment mêlées et contradictoires.

Depuis 1902 le baccalauréat ne semble pas aller plus mal, mais les études vont-elles mieux? Ce n'est pas l'avis de tout le monde; l'*Amicale du Mans* nous garantit « l'abaissement de leur niveau », et M. Corrot « la faiblesse accrue des études secondaires ».

« Niveau stationnaire » dit l'*Amicale de Laval*. Mais la faute n'en est pas au baccalauréat; elle en est à l'organisation des études, qui, en l'absence de tout sérieux examen de passage, « restent pendant sept ans sans contrôle ni sanction, tolérant toutes les négligences, toutes les paresses, toutes les inaptitudes, toutes les incapacités, jusqu'au jour, jour de colère, où apparait le juge avec qui l'on ne transige pas. »

Et M. Rolland, très nettement :

« Les épreuves du baccalauréat sont trop bien calquées sur les nouveaux plans d'études pour que la valeur des unes ne dépende pas de la valeur des autres. Or c'est le nouveau régime des *études* qui me paraît prêter à la critique : le nouveau régime d'études, tout en rendant le travail plus pénible pour les élèves et les professeurs, produit des résultats généraux très inférieurs à l'ancien, étant fait pour une élite et non pour la moyenne des élèves — ceux-ci étant réduits au rôle d'en-

registreurs de la parole du maître, le temps manquant pour exercer leur jugement et leur initiative personnels. »

Le principe essentiel du nouveau régime est la division en 4 sections. Ce principe subit dans l'enquête de nombreuses critiques, soit générales et un peu vagues, soit détaillées et précises. Nous ne pouvons savoir, puisqu'il n'a pas développé sa pensée, pourquoi M. Monod « n'éprouve aucune admiration pour la dernière réorganisation de notre enseignement secondaire, ni pour ses multiples baccalauréats ». — M. Mocquillon nous donne bien une preuve de son affirmation : « Les quatre sections, telles qu'elles sont mises en pratique par MM. les Examinateurs, ne sont qu'une fumisterie. Preuve : consultez le nombre de modifications (ministérielles, s'il vous plaît), apportées dans le programme du baccalauréat *sciences-langues* (partie sciences!!!) : un peu plus, on changerait tous les 3 mois ». Le fait est exact, mais la preuve est insuffisante. M. Martin n'a pu guère constater jusqu'à présent que « le désarroi et le désordre apportés dans le régime des classes et des programmes par ces divisions et subdivisions qui ont créé trop de catégories d'élèves » et M. Chéry, de l'enseignement officiel, constate la même chose que le représentant de l'enseignement libre :

« Désorganisation, voilà, dit-il, le résultat des réformes de 1902. J'enseigne dans les lycées depuis 26 ans et je dois avouer que depuis l'apparition du deuxième cycle les classes supérieures offrent une physionomie d'hétérogénéité frappante. Jusqu'à la seconde, les élèves partaient du même pied; à partir de ce moment, adieu la cadence, c'est le pas de route; chacun choisit son allure et prépare *son écrit respectif*. La section A néglige langues et mathématiques, la section B les mathématiques, C, les langues, et D comme B « bûche » la première langue pour négliger la deuxième. L'histoire et la géographie, à part les aptitudes spéciales, sont reléguées au dernier plan. On l'apprendra entre l'écrit et l'oral. »

Il n'y a même pas d'homogénéité, dit M. Boisse, à l'intérieur de chaque section, sauf dans la section Latin-Grec. Les sections Latin-Langues, Latin-Sciences, Sciences-Langues vivantes, lui paraissent manquer totalement d'homogénéité, et il regrette qu'on ait ainsi introduit, en quelque sorte au baccalauréat, le vice de la licence ès sciences, qui peut être « le résultat de 3 préoccupations divergentes ou la somme bariolée de 3 certificats disparates. » Ces programmes hybrides lui semblent un très grand danger pour les jeunes élèves, puisque pour les élèves adultes eux-mêmes, c'en est un très grand que le caractère fragmentaire et atomistique des connaissances acquises.

Pour lutter contre cette hétérogénéité, beaucoup ont proposé des réductions des 4 sections à une plus ou moins grande unité;

les uns demandent le retour à deux divisions, les lettres, les sciences; les autres deux divisions (avec ou sans grec), les autres, une seule division avec latin et sciences, etc. Mais à côté de ceux qui voudraient réduire le nombre des subdivisions, il en est qui voudraient encore l'augmenter. MM. Boisse et Corbin ont insisté longuement sur la nécessité d'une 5e section à caractère littéraire pour les élèves de l'Enseignement D qui n'ont pas d'aptitudes scientifiques. Le programme en serait approximativement, d'après M. Boisse, celui du certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles (Lettres). Il permettrait à tous ceux qui ont suivi la section B dans le premier cycle et qui se sont trompés sur leur voie, de s'évader de la section D, qui leur est seule ouverte dans le 2e. Et ces égarés sont, paraît-il, si nombreux, que M. Corbin craint que, dans quelques années, la division B. D. ne soit aussi délaissée qu'elle est recherchée aujourd'hui.

Mais le sectionnement ne manque pas d'approbateurs. Des chefs d'établissement, MM. Trannoy, proviseur, Corbin, Goujon, principaux, Julien, directeur d'institution, montrent à l'envi quels progrès a réalisés la création des 4 sections, en supprimant certaines obligations comme celle du grec, en permettant plusieurs langues vivantes aux élèves des sections latines, en facilitant l'union de la culture littéraire et de la culture scientifique, en élargissant le cadre de l'examen qui, comportant un plus grand nombre d'épreuves écrites ou orales, permet mieux à l'élève de donner sa mesure, etc. M. Julien note que la matière spéciale de chaque section a été nécessairement plus travaillée et plus approfondie, mais se demande, d'autre part, si les matières communes n'ont pas eu à souffrir de la préférence accordée aux matières spéciales. Pour le savoir, M. Mornet dresse le plan d'une statistique qui devrait séparer les notes obtenues à l'examen sur les matières communes et les notes obtenues sur les matières spéciales. On verrait ainsi si la matière spéciale avait été bien choisie par l'élève, s'il y était vraiment apte et s'il y a réussi. Pour lui, dans une statistique portant sur 23 élèves en A, B, C, 16 ont gagné du fait de leur matière spéciale, 3 n'ont ni gagné ni perdu, 4 ont perdu.

Mais il y a, en attendant les statistiques, des impressions très nettes sur les conséquences du nouveau régime en chaque matière. Les matières communes ne semblent vraiment pas avoir gagné. M. Santiaggi parle « du formidable déclin de la composition française », et M. Mornet ne le contredirait sans doute pas, lui qui montre comment nos grands élèves n'ont plus le temps de lire. Dans la section D en particulier les résultats sont très faibles; et cette pauvre section D a été deux ou trois fois dans l'enquête

taxée de notable infériorité intellectuelle, et cela, sans trouver jamais aucun défenseur. J'avoue, pour ma part, que la décadence de l'étude du français me paraît peut-être le caractère essentiel et la conclusion la plus éclatante du nouveau régime. Je me propose de le prouver ailleurs et en détail. Quant au latin, commun à trois sections, il ne paraît pas beaucoup en progrès, mais personne n'estime qu'il ait beaucoup perdu. On s'attendait seulement, comme dit M. Macé, à le voir gagner davantage, et les progrès ne sont qu'à peine sensibles :

« Le baccalauréat latin-grec, dit M. Desdevises du Dézert, amènerait une assez sérieuse reprise des études littéraires; la version grecque serait moins faible que la latine; l'histoire ancienne, mieux sue en général que la moderne. Je verrais volontiers pour ma part, dans ce fait curieux et inattendu, la preuve d'une sorte d'atavisme qui ferait de la culture classique la culture naturelle de l'esprit français. — Ne me prenez pas, je vous en prie, pour un classique endurci; il n'en est rien; je constate un fait, voilà tout. — Les sections latin-langues et latin-sciences se partagent l'ancienne clientèle du baccalauréat ès-sciences. Les épreuves littéraires, les seules dont je puisse juger, sont de la dernière faiblesse. La section sciences-langues vivantes est comme le dépotoir de toutes les autres, et ne donne pas pour les langues vivantes les plus faciles, telles que l'italien ou l'espagnol, de résultats meilleurs que les sections scientifiques n'en donnent pour le latin. »

Et enfin M. Corrot constate chez tous ceux qui étudient les langues vivantes ou mortes un « singulier manque de connaissances grammaticales », ce qui semblerait prouver qu'il y a quelque chose à faire, non pas seulement pour améliorer les classes aboutissant au baccalauréat, mais encore les classes de grammaire.

Si les matières communes n'ont pas gagné, les matières spéciales paraissent généralement avoir progressé, mais ne sauraient se vanter de ne pas soulever de critiques. Le grec est évidemment mieux su par la section A d'aujourd'hui que par l'ancienne rhétorique, et M. H. Bernès, après M. Bompard, a raison de le constater. Les langues vivantes, d'autre part, semblent donner beaucoup de satisfaction. L'examen de langues vivantes semble à M. Odru « porté au plus haut degré de précision possible », et quant aux études : « La transformation des méthodes, dit-il, la grande et heureuse innovation de la méthode directe a amené la transformation des épreuves, et peut-être n'est-il pas trop hardi de prétendre que nous sommes maintenant, nous professeurs de langues vivantes, (à part quelques honorables exceptions) à l'avant-garde du mouvement qui doit transformer notre enseignement secondaire. »

Il est vrai que M. Desdevises n'est pas de cet avis; que M. Macé regrette que les candidats ne fassent qu'entrevoir très vaguement leur seconde langue, qui, d'après lui, devrait être toujours l'anglais.

Il est vrai aussi que M. Corbin (principal) regrette que la méthode directe ait déjà supprimé dans l'enseignement des langues vivantes tout ce qui pouvait aiguiser l'esprit, tout ce qui pouvait être éducatif. « L'enseignement secondaire doit tendre à autre chose qu'à faire des *garçons de café* auxquels on donne un bagage d'une centaine de mots. » M. Corrot enfin note chez les polyglottes « une instabilité notable du vocabulaire, un dédain exagéré de la correction, » mais admet tout de même un réel progrès dans la lecture d'un texte de difficulté moyenne, et sans doute aussi dans la conversation. — Quant aux sciences, nous avons vu des examinateurs de baccalauréat constater des résultats supérieurs. De même, M. Corbin (professeur) et quelques autres, tandis que M. Richard (proviseur) insiste, et M. Mocquillon avec lui, sur le fait que l'enseignement des sciences n'a pas toujours un caractère assez pratique. Mais il n'y a qu'une voix pour affirmer que, d'une part, dans la section A on ne fait pas assez de sciences, et que dans les sections scientifiques on en fait trop, beaucoup trop, malgré les raccourcissements opérés par de récentes circulaires ministérielles.

Lorsqu'on cherche les causes de toutes ces imperfections plus ou moins graves subsistant encore dans le nouveau régime, on trouve de nombreuses indications dans l'enquête, depuis les observations les plus traditionnelles, mais pas toujours les plus dénuées de fondement, jusqu'aux remarques les plus nouvelles. C'est ainsi que M. Desdevises du Dézert estime que « la suppression de la classe de 2 heures nuit beaucoup au sérieux de l'enseignement... ; le cours d'une heure est un mauvais repas de buffet, pris à la hâte entre deux trains, aussi désagréable à servir qu'à avaler ». Le même estime que si la discipline était peut-être trop sévère jadis, « elle est aujourd'hui infiniment trop molle et beaucoup trop « bonne fille ».

« Le travail demandera toujours un effort, et c'est à faire des hommes capables d'efforts que doit tendre l'éducation. Savoir se gêner, se contraindre, peiner sur une tâche, lutter contre une difficulté, savoir à la fois exercer son esprit à l'autonomie et le plier à la discipline, voilà les conditions indispensables de tout travail sérieux et profitable, et ces conditions me paraissent trop souvent méconnues aujourd'hui. »

Et tout de même que la discipline d'aujourd'hui paraît à certains ne pas imposer suffisamment l'effort, la conception de l'examen, son adaptation aux préférences de chacun paraissent à d'autres être responsables de la faiblesse des résultats :

« L'examen, dit M. Corrot, s'est baissé au niveau des élèves, au lieu de hausser ceux-ci au sien. Il s'est modelé sur les aptitudes diverses des candidats, a sacrifié l'ensemble des connaissances aux dispositions

particulières, voire aux préférences plus ou moins légitimées des uns et des autres. Il semble dire avec un sourire accueillant : « Mon ami, que désirez-vous? Un parchemin qui vous ouvre la carrière de votre choix? Naturellement vous tenez à l'obtenir avec le moins de peine possible. La fin seule vous intéresse. Les moyens les plus faciles vous agréeront. Nous avons de quoi vous contenter. Voulez-vous du français, du latin, avec du grec? c'est assez commode; si vous avez peur des sciences, prenez ça : les sciences sur lesquelles on vous interrogera à l'oral sont si peu de chose! Et puis c'est « snob » le latin et le grec, par le temps qui court. — Le grec vous paraît inutile bagage? voici du latin, du français panachés de sciences. — Si les sciences vous effrayent, nous vous offrons les langues vivantes qui s'apprennent sans effort, grâce à la nouvelle méthode, avec un peu de latin et du français. — Les langues mortes vous déplaisent? Vous avez les sciences avec l'anglais et l'allemand. Voilà une chose qui indique votre amour louable des choses pratiques et qui vous met au goût du jour. Remarquez qu'on ne vous tracassera pas sur les trois littératures. Le sujet de français sera général et n'exigera pas de grandes connaissances particulières et vous n'aurez plus besoin de pâlir sur un memento aride. En histoire on ne poussera pas la curiosité jusqu'à vous demander ce qui s'est passé entre Charlemagne et Louis XV. » En résumé voici quatre baccalauréats dignes de plaire à tous par leur commodité. L'offre est allée au devant de la demande. »

A cette cause s'en ajoute une autre qui contredit peut-être un peu la précédente, mais qui a du moins l'avantage de réunir l'unanimité. Tout le monde en effet s'entend, dans l'enseignement libre comme dans l'enseignement secondaire, pour affirmer que les programmes sont trop étendus pour des élèves trop jeunes. M. Mocquillon a montré dans son livre comment, chaque fois qu'un Ministre a condamné des anciens programmes comme étant trop lourds, il en a immédiatement promulgué d'autres encore plus lourds. « J'attribue, pour ma part, l'abaissement du niveau scolaire à l'exubérance des programmes infiniment trop touffus, et je crois qu'il y faudrait porter, non le sécateur, ou la serpette, mais la hache et la mine. Sommé de tout savoir, l'élève se tire d'affaire en n'apprenant rien ». (M. Desdevises du Dézert). Il semble bien en effet que chaque programme ait été augmenté : on a ajouté une version grecque et de l'histoire ancienne à l'ancien baccalauréat littéraire; une composition scientifique à l'ancien baccalauréat de seconde moderne, etc., etc. (M. Fitremann). Programmes trop vastes, en section A, dit M. Borel, en section C, disent MM. Labaste, Macé, Martin, Richard, etc, en section C et D, disent MM. Turpain et Mornet, et celui-ci montre que les élèves ne peuvent plus lire, « alors que c'est la lecture seule, la pratique quotidienne du style écrit chez les autres, qui peut enseigner l'art complexe et mouvant d'exprimer clairement les idées »; trop vastes aussi en philosophie, dit M. Joyau, où l'on demande beaucoup trop de sciences « et il semble que le résultat ait été contraire au but que l'on s'était proposé : un très grand nombre de candidats ne se donnent pas la peine de

préparer sérieusement un programme si chargé ». Et sous le faix de ces programmes, le souci des limites d'âge des grandes écoles, joint à la vanité familiale, jette des élèves de plus en plus jeunes. La plus grande fierté d'une « maman » contemporaine est de pouvoir dire : « Mon fils est le dernier de sa classe... mais il en est le plus jeune, le Benjamin ! » On voit d'ici les résultats.

Et c'est à ces enfants de plus en plus jeunes qu'on demande de plus en plus tôt de choisir leur spécialité ! Nous voici devant le vice, essentiel au nouveau régime et responsable aux yeux d'un grand nombre de l'insuffisance des études : la sélection se fait mal, et ne peut guère se faire mieux. Comme il était naturel, ce sont les chefs d'établissement, particulièrement bien placés pour voir les difficultés et les erreurs du choix, qui ont signalé « l'obligation de choisir sa spécialité avant de savoir si l'on pourra y réussir » (M. Jacques), comme la cause de beaucoup de mauvaises études. A l'expérience « directoriale » de MM. Jacques, Fitremann, Richard, à l'étude détaillée de M. Corrot, M. Macé joint ses observations de « père de trois lycéens » pour conclure que « demander au père de famille de deviner la vocation de son fils, qui termine sa troisième, c'est poser au père une question insoluble dans la plupart des cas. » Mais si elle est insoluble à la sortie de la troisième, à plus forte raison la question est-elle difficile à l'entrée en sixième. Car dès l'âge de dix ans, au sortir de l'école primaire, il faut opter entre A ou B. Pour quelles raisons opte-t-on ? Les aptitudes sont trop peu connaissables, pour être les éléments de l'option. On se décide pour ou contre le latin, par « snobisme » ou par « soi disant esprit moderne »; au nom de souvenirs incertains ou en vue d'espérances fallacieuses. Surtout on se décide « pour le plus facile ! » Mais si on a opté pour B, et que la vocation scientifique ne s'éveille pas, on est pourtant condamné à six ans de travaux forcés scientifiques (C'est ce qui explique le souhait d'une cinquième section). Puis vienne la quatrième. Fera-t-on du grec ? On le choisit assez souvent. Le grec (qui l'eût cru ?) ne passe-t-il pas aux yeux des écoliers d'aujourd'hui pour la route la plus commode vers le baccalauréat et le comble de la facilité ! Mais attendons la suite. « Au lycée d'Aurillac, en quatrième, douze élèves étaient inscrits pour l'étude du grec, le 1er octobre 1905. *Aucun* d'eux ne continue plus le 1er octobre 1906. » Voilà du temps bien employé. Mais ce n'est encore rien. Après la troisième, il faut choisir entre quatre voies. Les uns n'ont pas, hélas ! l'embarras du choix, et persistent dans des voies, où ils ne réussissent pas, par force d'inertie, par manque d'études antérieures leur permettant une autre direction; les autres choisissent encore au petit bonheur, « au hasard », nous dit M. le proviseur Richard. Souvent

alors, pendant les deux dernières années, commence un chassé-croisé d'élèves changeant de section, allant de C en D, de B en A, de C en B. Il n'est sans doute pas de changement de direction, si inattendu soit-il, dont on n'ait quelque exemple. Qu'on se demande si cette situation est favorable aux études. Lequel vaut mieux pour une classe, un élève qui persiste dans son erreur, ou un élève qui l'a réparée en venant d'ailleurs? Dans les deux cas, il y a bien des chances pour que cet élève soit un poids mort.

Tel est le tableau qui résulte des exemples apportés dans l'enquête. Cette facilité de changer de chemin en cours de route est pourtant invoquée comme un argument en faveur du nouveau régime. M. Corrot répond : « Le régime nouveau qui par son élasticité apparente a l'air de faciliter les vocations me paraît, au contraire, en introduisant trop tôt les candidats dans un chemin spécial, les enfermer dans une formule étroite dont ils peuvent difficilement sortir. » En tout cas, il en résulte de graves inconvénients pour les études.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

En somme de l'étude du nouveau régime ne ressort pas la condamnation du baccalauréat, mais bien plutôt, avec des réserves de détail, l'adhésion de la majorité à la formule de la *Fédération de Paris* : « Ce n'est pas au moment où le baccalauréat donne les meilleurs résultats qu'il convient de le supprimer ».

Pourtant deux grosses critiques ressortent : les jurys mixtes sont trop incohérents. — Les études sont insuffisamment améliorées par le nouveau régime. Que tirer de ces deux sûres constatations pour les réformes à venir, et en particulier pour la discussion du projet ministériel annoncé?

On nous a présenté (M. Ch. Dupuy) la distribution du baccalauréat par les seuls professeurs de lycée, comme l'achèvement logique d'une réforme, dont leur introduction dans les jurys du baccalauréat n'avait réalisé que la moitié. Mais est-il logique de généraliser, bien plus, de faire régner sans mélange l'institution la plus discutée? Et quand l'adjonction aux jurys de *mille* professeurs secondaires a créé l'incohérence, faut-il en ajouter *dix mille* pour créer le chaos?

D'autre part les études sont affaiblies par tous les traînards ou les dévoyés, les mauvaises volontés ou les mauvais choix, pour qui le baccalauréat est une sanction trop tardive. Le vice n'est pas dans le contrôle de la fin des études, il est dans le manque de contrôle pendant les études. Quel remède à cela? Le remède peut être un examen sérieux et éliminatoire à la fin du premier cycle.

Il peut être encore une restauration des examens de passage; il peut être aussi l'augmentation de l'importance du livret scolaire... mais les réformateurs diront sans doute à leur tour : « Il peut être aussi dans la suppression du baccalauréat, et son remplacement par un certificat de fin d'études, qui, donnant une importance légitime à toutes les notes de la scolarité, mettrait dans toute la durée des études secondaires le contrôle et la sanction indispensables. »

II

A ce nouveau régime, des modifications seraient-elles encore nécessaires et lesquelles?

Le terme « modifications » a effrayé quelques correspondants qui, comme M. Pellet ou l'*Association amicale des anciens élèves de Valence*, nous rappellent la nécessité de ne pas donner une trop pauvre idée de notre esprit de suite. Mais il ne s'agit ici que de ces modifications de détail reconnues nécessaires par l'expérience, unanimement demandées par la *Fédération de l'académie de Paris*, et qui ont souvent plus d'utilité, si elles ont moins d'éclat, que des bouleversements généraux? Il faut modifier, dit M. Scalla, mais à la condition que les modifications ne portent aucune atteinte aux principes de la réforme de 1902; de façon à compléter simplement cette réforme qui pourra ainsi donner tous les fruits que l'on est en droit d'en attendre. Seul M. Huguet juge que le baccalauréat, essentiellement mauvais, n'est susceptible d'aucune amélioration; mais presque tous les autres ont proposé de nombreuses améliorations à opérer, soit au lycée, soit à la faculté.

***

AU LYCÉE. — Il ne semble pas que l'opinion exige encore de nouveaux sacrifices dans l'étude du passé : « Il est impossible qu'on oublie qu'une éducation complète ne peut ignorer le passé. » (M. Corrot). Mais il semble à tous que les programmes nouveaux ont vraiment dirigé les études dans le sens de la vie moderne. S'il y a un mouvement de réforme, il tendrait très nettement à simplifier un peu le sectionnement. Ce serait le vœu des deux pères de famille qui ont répondu à l'enquête, désirant par exemple, comme M. Rébeillard, l'adoption universelle dans le premier cycle du programme A avec le latin pour tous, mais un peu diminué, et les sciences physiques et la comptabilité également pour tous. Le but de tous les réformateurs serait de mettre

un peu d'unité dans l'enseignement avant la bifurcation, et de retarder le plus possible la bifurcation, afin qu'elle soit faite en connaissance de cause. Il y a un mouvement encore vers l'allègement des programmes, et beaucoup disent avec M. l'abbé MOCQUILLON : « moins de classes, plus de temps libre ». Il y a un mouvement aussi vers le perfectionnement des méthodes : enseignement libre, enseignement officiel, pères de famille s'accordent à demander des méthodes rajeunies, « s'efforçant d'ouvrir l'intelligence plutôt que de l'orner » (M. SAUVAN), « de moins ahurir et abrutir la *mémoire* » (M. MOCQUILLON), « de faire partout et toujours un enseignement graduel et progressif, en rattachant toujours l'inconnu au connu, et en éliminant tout ce qu'il y a de mécanique, de pure mémoire, de vague, d'abstrait, etc. » (M. ODRU). Tout cela, les programmes le disent, tout cela, les professeurs le font, mais il n'est pas inutile de le répéter, et surtout d'ajouter que si c'est dans ce sens que vont les études, ce n'est pas malheureusement dans ce sens que vont les interrogations du baccalauréat. Tout le monde s'en plaint.

Toutes ces modifications seraient de nature à relever les études ; mais rien ne les relèvera sans doute autant que la modification du recrutement des élèves, et voilà pourquoi, à propos du baccalauréat, beaucoup de nos correspondants, MM. CORROT, FOURNIER, SAUVAN, RÉBEILLARD, TURPAIN, ont posé la question des bourses, de l'égalité des enfants devant l'instruction, du passage du primaire au secondaire, du lycée gratuit, etc. Aujourd'hui, les bourses ne donnent pas toujours les meilleurs élèves parce qu' « elles s'accordent surtout par favoritisme » (M. TURPAIN). Mais, « qu'on ne puisse entrer dans un collège que muni du certificat d'études primaires, et dans un lycée que muni d'un certificat d'études primaires supérieures. Et le niveau des études s'élèvera » (M. TURPAIN). L'enseignement secondaire ne pourra être un enseignement d'élite que le jour où il aura des élèves d'élite. Et voilà pourquoi le sort de cet enseignement est lié à celui de l'égalité des enfants devant l'instruction. N'est-ce pas aussi l'opinion de M. BRIAND, pour qui la suppression du baccalauréat ne serait, paraît-il, qu'une réforme destinée à préparer cette égalité ? Mais la suppression du baccalauréat donnerait-elle le résultat souhaité ? En tout cas, si des professeurs hésitent devant quelqu'une des mesures propres à faciliter le passage du primaire au secondaire, qu'ils réfléchissent qu'il y a pour eux une question de vie ou de mort. Je crois l'avoir dit au Congrès mixte. Si les bons élèves primaires n'arrivent pas à obtenir leur admission dans les lycées, ils finiront par obtenir directement leur admission dans les facultés. Des « primaires » le demandent, des « supérieurs », qui ont besoin d'élèves, l'accordent (Voir

l'article de M. APPELL). De ce jour l'enseignement secondaire serait inutile, ou réduit à n'être que l'éducateur de la bourgeoisie.

En attendant que l'on ait de meilleurs élèves, comment tirer le meilleur parti de ceux que l'on a? Il faudrait multiplier au lycée les contrôles et les sanctions dès les plus petites classes. Aussi ne faut-il pas s'étonner d'avoir vu revenir la question des examens de passage. Mais jusqu'à présent les efforts tentés pour en faire une sanction sérieuse ont été si vains, et si nombreux à la fois, que personne n'ose plus manifester quelque confiance en leur efficacité. M. CORROT sait bien qu'ils « n'existent que sur le papier » et que « les paperasses inutiles qu'on couvre de noir à propos de ces examens de passage sont vraiment le triomphe du bureaucratisme inutile. » Aussi n'a-t-il sans doute que peu d'espoir dans le succès de son vœu pour le renforcement de ces examens. Il faut en dire autant à M. DULAC, qui, dans les mêmes vues, souhaite « que l'administration supérieure abroge ses circulaires qui donnent tout pouvoir au proviseur pour décider du passage dans une classe supérieure » et donne l'autorité en cette matière au conseil des professeurs. Mais hélas! on voit des élèves admis à l'examen de passage avec des *zéros*; on a même vu des recteurs intervenir pour faire admettre dans la classe supérieure un élève pourvu d'une collection de *zéros*. Les professeurs ne peuvent pourtant pas faire comme le thermomètre, et descendre au-dessous de zéro. Et, quant aux familles, elles se résigneraient peut-être à accepter les sanctions des examens de passage, si elles voyaient d'autres débouchés pour leurs enfants, en particulier si, comme le désirent MM. SAUVAN et BERTIER, l'enseignement technique, commercial, industriel, agricole était assez développé en France pour recevoir tous les évincés des études secondaires souvent très capables ailleurs de devenir d'utiles énergies.

Mais si les examens de passage ne sont pas sérieux, instituons donc à la fin du premier cycle un examen éliminatoire, qui mettra chacun à sa vraie place, les uns dans le lycée, les autres hors du lycée. Cette idée est en somme celle de M. SAUVAN, demandant qu'à la fin de la 4e les professeurs éliminent les élèves incapables de suivre, ou de M. CORROT et d'autres souhaitant que le certificat d'études du 1er cycle soit obligatoire pour être admis dans le 2e. Elle fut même un moment l'idée de la Commission de 1900, ainsi que le rappelle M. FR. ALBERT qui la reprend : « car là, dit-il, est peut-être le vice capital de notre organisation scolaire, celui qui vaut tant de traînards aux classes de nos lycées »; mais surtout ce vœu nous vient, très précis, à la fois de l'enseignement officiel et de l'enseignement libre : de M. SINOIR, joint à l'*Amicale de Laval*, et de M. SCALLA. Analysons ces deux vœux.

Ils partent d'un double principe incontestable. Les deux vices du baccalauréat sont, d'une part, d'être un contrôle trop tardif, d'autre part de permettre le «bachotage» de la dernière heure. Or, qu'est-ce que le « bachotage »? On le définit par le gavage, le règne du *memento*, etc.; il semble qu'il est plus simplement l'effort d'un élève qui n'a pas des principes *élémentaires* pour donner à un jury l'illusion qu'il a des principes *supérieurs*. Le malheur est que l'élève puisse y réussir. Que faire donc? Il ne faut pas qu'arrivent jusqu'au cycle du baccalauréat des élèves sans principes élémentaires.

Or, nous dit l'*A. de Laval* :

« Dès les plus petites classes, il se forme partout une catégorie d'élèves qui cessent de suivre, et qui dès lors non seulement ne profitent plus de l'enseignement, mais encore constituent un poids mort qui retarde les bons. Contre ces élèves, les examens de passage ont prouvé leur impuissance, d'ailleurs il serait peut-être excessif d'exercer un contrôle impitoyable à la fin de chaque année; mais du moins, qu'on l'exerce après quatre ans, à la fin du 1er cycle. Le certificat institué dans le nouveau plan d'études à la fin de cette période répondrait à cet impérieux besoin, n'était que, délivré sur place par ceux-là même qui sont en contact journalier avec la clientèle scolaire, il est soumis à toutes les pressions qui s'opposent au fonctionnement des examens de passage. On émet donc le vœu que ce certificat devienne la première partie du baccalauréat, et qu'il soit conféré par des examinateurs soustraits aux influences locales. Il attesterait que les élèves possèdent suffisamment leurs grammaires pour pouvoir aborder les parties supérieures des programmes sans y être arrêtés à chaque instant par l'ignorance des notions rudimentaires. Et par *grammaire* nous entendons le rudiment de toute étude. N'y a-t-il pas en effet une grammaire de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques et naturelles, comme il y a une grammaire des langues, une grammaire des arts du dessin? Volontiers appellerions-nous *baccalauréat de grammaire* cette première partie du baccalauréat, sans laquelle on ne pourrait prétendre au baccalauréat complet, pas plus que présentement on ne peut aller aux épreuves de la deuxième série, sans avoir satisfait à celles de la première. »

L'*A. de Laval* montre même comment ce baccalauréat de grammaire pourrait être organisé à peu de frais, en profitant du séjour dans les chefs-lieux des professeurs de faculté chargés de surveiller les épreuves écrites, et en dérangeant le moins possible les élèves.

« Il va de soi, dit-elle, que cet examen serait *très simple*... et il aurait l'incontestable avantage de tenir tout le monde en haleine pendant ce 1er cycle, où faute de sanctions, tout le monde, élèves, parents et professeurs, n'est que trop tenté de s'endormir, en attendant la nécessité d'agir...; il contrôlerait d'une manière efficace l'enseignement des classes de grammaire sans lequel toute la suite des études ne se peut faire. »

M. Scalla est d'un avis analogue pour les mêmes raisons, et pour quelques raisons nouvelles :

« Lorsque, après avoir divisé en deux cycles le cours des études, on a maintenu le premier examen de baccalauréat à la fin de la classe de première, lorsqu'on a laissé en dehors du second cycle la classe de philosophie et mis un intervalle d'une année seulement, et souvent de huit mois à peine, entre le premier examen et le second, on s'est arrêté à mi-chemin dans la réforme entreprise. Logiquement, en effet, le premier examen doit être la sanction des études faites dans le 1er cycle : sa place est à la fin de la 3e. Quant à la philosophie, elle appartient naturellement au second cycle, et on a eu le tort d'en faire une sorte d'appendice duquel on ne peut dire exactement s'il se rattache à l'enseignement secondaire, ou s'il relève de l'enseignement supérieur.

L'intérêt des études s'accorde très bien avec les exigences de la logique : 1° le premier examen permettra de s'assurer que l'élève possède les connaissances élémentaires qui lui sont nécessaires pour aborder utilement les études du second cycle ; 2° ainsi les classes supérieures seraient débarrassées des non-valeurs qui les encombrent ; 3° par là seraient épargnées aux familles bien des dépenses inutiles, bien des erreurs de direction dont les conséquences pèsent si lourdement sur l'avenir des enfants ; 4° le minimum d'âge (14 ans) exigé des candidats au premier examen, et que le ministre devrait bien s'interdire d'abaisser, donnerait aux classes supérieures des élèves d'une maturité convenable ; 5° enfin, cette réforme rendrait possible une meilleure répartition des matières étudiées dans les classes supérieures.

Rien de moins rationnel, en effet, que la séparation complète qui a été si malheureusement maintenue entre la classe de philosophie et les deux classes précédentes. Le divorce entre les études philosophiques et les études littéraires, lorsqu'il s'agit d'études dont l'objet est la formation générale de l'esprit, ne peut être bon ni pour les unes ni pour les autres. Voici un jeune homme qui de 1re passe en philosophie. Il abandonne l'étude des langues, soit anciennes, soit modernes, au moment où il commençait à lire sans trop de difficulté des ouvrages qui pouvaient l'intéresser. Le fruit d'une longue et laborieuse préparation littéraire lui échappe, au moment même où il allait pouvoir le cueillir. D'un autre côté, ces études de psychologie, de morale, de logique scientifique qui, réparties sur une période de deux ou trois années, conduites avec méthode, accompagnées de l'étude constante des œuvres des penseurs, des poètes, des historiens, seraient si intéressantes et si vivantes, sont entassées dans une période de huit à neuf mois. La philosophie est présentée sous sa forme la plus sèche, la plus abstraite, la moins accessible à de jeunes esprits. Avec le baccalauréat à la fin de la 1re, on a fait de la philosophie une chose à part, une spécialité réservée à quelques initiés, et non ce qu'elle devrait être dans l'enseignement secondaire, un ensemble d'idées générales très hautes et très humaines à la fois, qui sont l'âme de la critique littéraire aussi bien que de la discipline scientifique et de la discipline morale [1].

Je résume ma pensée en disant que la substitution au baccalauréat de 1re d'un baccalauréat de 3me aurait ce triple avantage : 1° de diminuer le nombre des déclassés et de faire entrer dans les cadres d'une vie régulière, occupée, un grand nombre de jeunes gens que le système actuel en exclut ; 2° d'élever le niveau des études ; 3° d'assurer à ces

1. Par là M. SCALLA se rapproche du vœu de M. BOISSE qui « considère la philosophie comme à ce point nécessaire *pour parfaire toute éducation littéraire ou scientifique* qu'il en imposerait volontiers l'obligation absolue à tous les candidats de la 2e partie du baccalauréat ».

études un développement régulier, une continuité, qui permettrait d'en retirer le maximum d'utilité pour la formation intellectuelle des individus, et le bien général de la société. »

Le moyen est discutable, mais il serait direct. En tout cas il aboutirait à *sectionner* le baccalauréat, plutôt qu'à le *supprimer*.



A LA FACULTÉ. — Ici les améliorations proposées sont assez nombreuses, assez précises, et généralement assez faciles.

1. *Multiplicité des épreuves.* — La multiplication des épreuves semblant avoir donné de bons résultats, et parce que l'élève donne mieux sa mesure, et parce qu'il travaille davantage les matières représentées à l'examen, on devait demander encore quelques épreuves nouvelles. Mais il n'en reste plus beaucoup à souhaiter. D'aucuns même, comme MM. Gebhart et Sigwalt, souhaiteraient plutôt qu'on restreignît les épreuves, l'un « à une version latine et à une version de langue vivante », l'autre à « cette épreuve unique et décisive, celle sur laquelle nous apprécions, tous les jours, la culture générale des personnes avec lesquelles nous causons, l'épreuve de français. » D'après lui cette épreuve écrite, ou orale, serait faite en une journée entière, avec tous les livres nécessaires, sur une liste de sujets variés. Elle prouverait la culture générale; puis, pour ceux à qui leur profession future demande des études spéciales, ils pourraient être examinés sur les sujets qu'ils voudraient et leur diplôme de baccalauréat porterait mention de ces matières à option. Au reste MM. Gebhart et Sigwalt préféreraient voir supprimer le baccalauréat.

D'autres proposent quelques additions de détail. M. A. Petit voudrait que toute matière « ait à l'examen sa part légitime »; M. Corbin souhaiterait quatre épreuves écrites dans les sections littéraires, MM. Julien et Rouanet ajouteraient à l'écrit, l'un, un petit thème latin, l'autre, thème latin et thème grec; M. Trannoy ajouterait les épreuves orales suivantes: (2e partie) en *A*, explication grecque et latine, en *B* et *C*, explication latine et étrangère, en *D*, deux explications de langue vivante (auteurs philosophiques) avec un coefficient assez faible d'ailleurs. M. Chéry voudrait « que les deux examens écrits et oraux comprissent toutes les matières avec des *coefficients différents*, en donnant le plus élevé à la faculté spéciale ». Enfin M. Le Gallo désirerait « un examen unique, écrit ou oral, où les candidats seraient interrogés simultanément sur toutes les parties du programme ».

2. *Rétablissement des notes éliminatoires.* — Dans le même ordre d'idées, et pour qu'aucune matière ne fût abusivement négligée,

quelques-uns réclament qu'une note nulle ou à peu près nulle redevienne éliminatoire. « Le système de notes qui se compensent les unes les autres paraît dénué de raison. Il n'est peut-être pas très logique, en effet, d'admettre qu'un candidat sera tenu pour suffisamment instruit de la physique qu'il ignore parce qu'il sait excellemment l'histoire de Louis-Philippe » (*A. de Laval.*) M. SANTIAGGI cite le cas d'un élève de la section C reçu avec une version latine cotée O. Et M. SIGWALT raconte la petite histoire suivante :

« Au cours d'une session de baccalauréat latin-sciences, où j'avais l'honneur de siéger comme examinateur, j'ai entendu mon collègue le professeur de sciences apostropher un candidat, auquel il venait d'infliger une note voisine de zéro, en ces termes : « Monsieur, vous êtes nul en sciences; mais vous atteignez la moyenne, grâce à vos épreuves littéraires; vous serez donc reçu malgré moi. Je tiens à constater publiquement que l'on peut obtenir chez nous le diplôme de bachelier avec la mention sciences, sans savoir un mot de mathématiques ou de physique. » La figure du candidat s'épanouit : ce petit discours lui avait fait plaisir; il avait un instant tremblé de n'avoir pas son compte. Tous les examinateurs trouveraient dans chaque session vingt occasions de tenir le même langage. »

De tels faits sont absolument scandaleux. Il serait facile et peut-être urgent d'y rémédier.

3. *Le livret scolaire.* — Passons aux moyens de restreindre encore l'aléa. Pour cela « l'idée du livret scolaire était excellente, il faut la garder; l'application fut défectueuse, il faut la changer » (M. GOUJON). En effet de tous côtés (MM. BOREL, JACQUES, MOCQUILLON, PESSEMESSE, SARTHOU, TRANNOY, *Fédération de Bordeaux*, etc.), s'élèvent des réclamations, pour qu'on tienne davantage compte du livret scolaire. M. l'abbé MOCQUILLON va, encore une fois, à ce sujet, jusqu'au mot de « fumisterie ». Sans se croire aussi coupables, des examinateurs et professeurs de faculté avouent, pourtant, comme M. DULAC, que « ne sachant quel crédit accorder au livret scolaire, on ne lui en accorde presque aucun » ou, comme M. SARTHOU, qu'on ne peut pas toujours faire fond sur le livret scolaire. M. KOCH en donne les raisons en montrant les livrets scolaires, ici rédigés avec légèreté, là devenus des livrets de pure complaisance. Et M. DOTTIN analyse l'état d'âme d'un examinateur devant ces attestations :

« Le livret scolaire a une valeur documentaire très variable selon les établissements d'où il provient et la valeur morale des hommes qui le délivrent. Les livrets trop consciencieux font tort même aux bons élèves; les appréciations banales sont sans effet; les examinateurs ne peuvent être renseignés sur la force de telle ou telle classe : ils se laissent plus favorablement impressionner par une place de premier dans une classe médiocre de cinq élèves, que par une place de dixième

dans une bonne classe de quarante élèves. Les notes données par un professeur exigeant paraîtront médiocres, au regard des notes données par un professeur débonnaire. Je ne parle pas des établissements où à chaque composition figurent plusieurs premiers, plusieurs seconds et plusieurs troisièmes. Les éléments indispensables de critique pour déterminer la valeur du livret scolaire faisant le plus souvent défaut, on est tenté de juger le candidat non pas sur le travail de l'année, mais sur les résultats immédiats de ce travail au jour de l'examen. »

En somme dans l'appréciation du livret scolaire comme dans l'appréciation des compositions, il y a trop d'inégalités. Voilà pourquoi M. Goujon combine un ingénieux système pour rendre l'usage du livret scolaire d'une exactitude mathématique. D'après lui il faudrait supprimer le livret scolaire actuel insuffisant ou aléatoire, et ensuite : 1° constituer un livret nouveau où toutes les notes antérieures de l'élève durant sa scolarité seront représentées en quelques chiffres, 2° faire entrer en compte ces notes dans le calcul des moyennes d'admissibilité et d'admission à l'examen. Chaque mois 4 notes de devoirs et 4 notes de leçons détermineraient une *moyenne mensuelle*; les 10 moyennes mensuelles seraient totalisées, jointes aux moyennes des 4 compositions pour former la *moyenne annuelle*; les diverses moyennes annuelles seraient enfin fondues en une *moyenne générale* de scolarité. Puis le jour de l'examen, tout candidat ayant une moyenne inférieure à 10, p. ex. 8, devrait avoir 12 pour être admissible; et inversement, tout élève ayant une moyenne supérieure à 10 serait mathématiquement avantagé, au point même d'avoir la note *passable*, sans recourir à l'examen.

Cette idée de donner au livret scolaire assez d'autorité pour dispenser les meilleurs élèves de l'examen, idée qui fut celle de M. Rambaud en 1896, est assez souvent reprise dans l'enquête, par exemple et sous des formes diverses, par MM. Fitremann, Trannoy, Rouanet, Dulac, Ducatel (dans une communication à la Fédération parisienne). Il est vrai que même en restreignant le nombre de ces *bacheliers de droit* au tiers de la classe ainsi que le propose M. Rouanet, on aurait soustrait les bons élèves au baccalauréat, et par suite abaissé le niveau de cet examen, qui n'a pas besoin de remèdes pires que le mal. Mais on aurait tout de même assuré le succès sans risques des meilleurs; et au fond le projet ministériel annoncé semble-t-il devoir faire davantage?

Dans tous les cas, il y a des améliorations à apporter au régime du livret scolaire, ne serait-ce que la mise en pratique réelle et universelle de cette prescription (que rappelle M. Pessemesse) de la circulaire Rambaud du 5 juillet 1896 : « Quelles que soient *les notes obtenues par un candidat aux épreuves écrites, si l'examen de son livret scolaire donne à penser qu'il a fait de bonnes*

études, il est juste qu'il soit admis à prouver, dans les épreuves orales, la valeur des notes consignées dans son livret. » Si cette circulaire était mise en pratique, on n'entendrait plus aux délibérations des jurys ces propos absolument authentiques d'un professeur de faculté : « Moi! les livrets scolaires? je refuse de les voir. J'ai donné aux compositions le maximum de ce qu'on peut donner. » Mais qui dira l'histoire du sort fait aux circulaires ministérielles? Une autre, plus récente, toujours sur le livret scolaire, et exigeant que tous les livrets soient examinés, et que mention soit faite de cet examen sur le livret, a eu quelque part pour conséquence... l'achat d'un timbre en caoutchouc avec l'inscription : *Examiné le livret scolaire.* L'appariteur tamponne consciencieusement tous les livrets... même ceux des candidats qui au dernier moment, pour des raisons de santé ou autres, ne se sont pas présentés, et qui voient pourtant revenir leur livret avec la mention « *Examiné* ». Combien de circulaires ministérielles aboutissent hélas! à la fabrication d'un timbre en caoutchouc!

4. *Les jurys.* — Faut-il revenir à des jurys uniquement composés de professeurs de l'enseignement supérieur? Presque personne n'y songe (sauf l'*Amicale du Mans*), pour la bonne raison que ce serait matériellement impossible. En effet, par suite de la multiplication des épreuves écrites et orales, la besogne des examens a été tellement accrue que les professeurs de faculté qui ne suffisaient déjà pas sous l'ancien régime seraient encore plus insuffisants sous le nouveau. Faut-il tout au moins assurer dans les jurys la prépondérance des représentants de l'enseignement supérieur? Telle est l'opinion de l'*A. de Laval* disant que « c'est à eux en fin de compte de décider si les élèves sortant des lycées ou des collèges sont aptes à suivre les cours des facultés ou des écoles supérieures. La prépondérance accordée aux représentants de l'enseignement secondaire accomplirait du coup le divorce entre les deux ordres d'enseignement. Le collège s'isolerait dans sa propre contemplation; cela ne peut suffire ».

L'opinion générale est de maintenir l'union des deux catégories de professeurs dans les jurys mixtes. Les meilleures raisons ont été données par la *Fédération de l'Académie de Bordeaux* montrant que, d'une part, la participation des professeurs de faculté est une garantie d'impartialité et de justice et constitue de plus un contrôle permanent de l'enseignement secondaire, comme, d'autre part, les professeurs de lycée maintiennent à l'examen son véritable caractère, et donnent au jury le sens de ce qu'on peut demander raisonnablement à un élève de 16 à 18 ans.

Au nom du principe de l'*A. de Marseille* que « les qualités nécessaires à un examinateur au baccalauréat sont plutôt des qualités pédagogiques et professionnelles que des qualités d'érudition très savante et de culture très spécialisée », il y aurait plutôt une tendance à réclamer que le jury se recrute plus largement encore parmi les professeurs secondaires. M. Macé, de la Faculté de Rennes, estime qu'il suffirait d'un seul professeur de l'enseignement supérieur dans chaque jury; et M. Dulac, de la Faculté de Grenoble, les supprimerait tous : « Leur compétence, dit-il, est douteuse; ils ne se mettent au courant des programmes qu'en faisant passer les examens du baccalauréat. » L'*A. de Marseille*, comme M. H. Bernès, réclame une plus grande participation des professeurs de lycée; et M. Mornet, pour les raisons déjà dites, conclut : « Aux professeurs de l'enseignement secondaire et à eux seuls et de plus en plus la correction du baccalauréat. »

Faudrait-il admettre dans ces jurys des professeurs de collège, des chargés de cours, voire même des professeurs libres? M. Jacques trouve « qu'il est anormal de voir les élèves des lycées interrogés par des professeurs amis de leurs professeurs, quand les élèves des collèges libres sont des étrangers pour tout jury et n'ont personne pour leur donner confiance parmi les examinateurs. Ne serait-il pas juste de faire une petite place dans le jury aux maîtres de l'enseignement libre? » Mais il est le seul à faire cette demande, qu'il n'a d'ailleurs pas appuyée sur les raisons les plus élevées. Plus nombreux sont ceux (MM. Sebert, Rouanet, Turpain, Le Gallo, etc.), qui sollicitent une place dans les jurys pour les professeurs de collège. L'*Amicale de Marseille* admettrait les chargés de cours. M. Le Gallo donne pour raison que « membre d'un jury, il apprécierait plus sainement la nature des épreuves et pourrait introduire d'importants changements dans la conception des examinateurs ou dans la sienne ». La raison est excellente, mais elle a le tort de trop valoir, car elle vaudrait pour tous les examens. M. Turpain insiste plutôt sur la pénétration des divers ordres d'enseignement qui serait ainsi facilitée; et il est bien certain que les contacts ainsi établis pourraient être profitables à tous.

Mais les réformes de ce genre laisseraient intact, si elles ne l'aggravaient pas, le vice essentiel des jurys mixtes, à savoir l'incohérence. Comment y remédier? On a proposé beaucoup d'excellentes mesures.

D'abord, pour éviter les grands écarts d'appréciation, il conviendrait d'exiger des examinateurs une moyenne d'expérience, et de ne pas les prendre trop neufs. Voilà pourquoi, à peu près comme M. Sebert, l'*Amicale de Marseille* demande que les profes-

seurs secondaires appelés à faire partie des jurys soient astreints à un stage professionnel (de 5 ans pour les docteurs et les agrégés, de 15 ans pour les chargés de cours). On pourrait même étendre l'obligation de ce stage aux professeurs d'enseignement supérieur. Rien de plus facile.

Pourrait-on, comme le désire M. Mocquillon, rendre leurs copies avec leurs notes aux élèves refusés? « Sans vouloir insister, dit-il, sur ce que cette mesure aurait d'utile en obligeant certains examinateurs à ne pas « recaler » des élèves méritants avec une désinvolture un peu trop à l'américaine (Je citerai des preuves, si l'on veut), cette mesure aurait cela de très utile, que l'élève pourrait mieux se rendre compte de sa faiblesse ou de sa force... » Mais cette mesure n'est peut-être pas facilement praticable.

Est-elle pratique aussi la réforme souhaitée par MM. Corbin demandant « que le professeur de la classe soit invité à donner son avis sur les copies de ses élèves, menacés d'ajournement »? Ce serait une singulière complication. M. Dulac admettrait quelque chose d'analogue, en demandant au professeur de classer ses propres élèves; puis, sauf raisons graves, ce classement serait, pour l'admission, respecté par le jury; « on pourrait de cette façon écourter les examens des bons élèves et des mauvais, pour s'occuper des élèves moyens, de manière à établir dans la liste fournie par chaque professeur la ligne de démarcation entre les reçus et les refusés. » Il est curieux de noter que ce procédé a l'approbation d'un ancien ministre de l'Instruction publique, M. Poincaré, qui disait à l'Enquête de 1900 : « Je ne verrais même pas d'inconvénient à ce que le lycée ou le collège pût être représenté, auprès du jury, par un professeur délégué qui serait à même de confirmer le témoignage des maîtres des élèves, de commenter le livret scolaire, de forcer les membres du jury à le consulter et à en tenir compte. »

Mais pourquoi n'imposerait-on pas aux correcteurs de la même épreuve l'*obligation* de s'entendre pour adopter un principe unique de correction, pour arrêter en commun le sens d'un texte, bref pour accorder leurs instruments? Tout le monde le demande dans l'enquête, l'enseignement libre comme l'enseignement officiel, les réponses individuelles comme les réponses collectives. Seul l'enseignement supérieur ne le demande pas; et de fait c'est de ce côté que cette mesure, quelquefois pratiquée, rencontre certaines résistances, ou plutôt quelque force d'inertie. Sans doute à juger seul d'une copie, on satisfait mieux son amour-propre, mais satisfait-on mieux la justice? On peut citer telles et telles délibérations préalables, dans lesquelles tel latiniste notoire se vit discrètement corriger par ses collègues en correction deux superbes contre

sens... d'étourderie... mais aussi les délibérations préalables ne recommencèrent plus. C'est pourtout le contraire qui eût dû arriver. Et même, en supposant chaque examinateur impeccable, il se produit dans tout devoir une foule d'accidents qui doivent être jugés de la même façon. Des candidats ont eu pour sujet : « Analyser deux *monologues* de Corneille à votre choix. » Une imposante minorité (il faut s'attendre à tout) répond avec assurance : « Je connais comme *monologue* la scène entre Don Diègue et Don Gormas ». Suit une excellente analyse de la scène. Que feront les divers correcteurs? Devant cette erreur monumentale, les uns mettront sans hésiter un zéro, les autres, jugeant que la copie révèle malgré tout du style et des connaissances, mettront une note moyenne. Chacun d'eux a eu raison à son point de vue; mais la justice exigeait que tous eussent le même point du vue.

Est-ce donc si difficile de l'obtenir? N'oublions pas qu'il y a des difficultés matérielles. Quand se fait la distribution des copies, les correcteurs sont disséminés, les uns surveillant dans les chefs lieux, les autres faisant leur classe dans les lycées. Mais ne pourrait-on trouver entre l'écrit et l'oral un moment où ce travail en commun fût possible? Chaque fois que j'ai pu ainsi étudier les sujets avec mes collègues, j'avoue en avoir retiré un tel profit, surtout en vue de la justice, que je ne puis pas croire impossible une chose si nécessaire... et d'ailleurs quelquefois heureusement pratiquée.

Et puis il y a la double note (Le système était déjà demandé par l'enseignement secondaire en 1900). La *Fédération de l'Académie de Bordeaux* semble trouver ce système compliqué. Mais n'est-il pas le plus simple et le plus sûr? Chaque professeur pourrait être, comme aujourd'hui, le « correcteur » d'une centaine de copies; et le « sous-correcteur », le « reviseur » d'une centaine d'autres, corrigées déjà par un de ses collègues, et ce second travail supplémentaire serait bien moins lourd que le premier. Ce serait donc assez simple; et ce serait sûr; car personne n'oserait plus protester contre une note, qui, donnée par *deux* correcteurs, aurait les plus grandes chances de justice humaine. D'ailleurs le baccalauréat est presque le *seul* examen où ce système ne soit pas pratiqué, où le résultat dépende d'une appréciation *unique*? Pourquoi en est-il ainsi? Faisons comme aux examens primaires. *Double* note à l'écrit. *Deux* examinateurs à l'oral. Sans doute voilà de nouveaux frais. Mais si quelqu'un disait aux candidats : « Donnez-nous 10 francs de plus pour droits d'examen, et nous vous donnerons deux examinateurs. » Il est vraisemblable qu'ils répondraient tous : « Tenez! en voilà 20, et mettez-en trois. »

5. *La compétence des examinateurs.* — En plusieurs endroits les règlements du nouveau régime exigent que chaque épreuve soit corrigée par un examinateur spécialement compétent. Ce règlement est lettre morte; que dis-je? depuis son apparition, l'incompétence des examinateurs est plus flagrante que jamais. Autrefois il n'y avait que les professeurs de géographie des facultés à corriger les versions latines; aujourd'hui il y a *de plus* les professeurs de géographie des lycées. Il ne faut pas désespérer de voir le jour où le grec sera corrigé par les professeurs de chimie et inversement; car il y a bien autant de rapports entre la chimie et le grec, qu'entre la géographie et le latin. « Ce sont des professeurs d'histoire qui corrigent les copies de français et de version latine. On les met à toutes sauces, en tenant compte de la facilité ou de la commodité du procédé, plus que de son équité » (M. Sarthou). « Il y aurait lieu soit de supprimer certaines interrogations, soit d'augmenter le nombre des examinateurs de telle façon qu'on ne voie plus un professeur de philosophie interroger sur l'histoire » (M. Dulac).

« Voici, à notre avis, la plus importante des modifications nécessaires. La correction des copies et l'examen oral des candidats ne devraient être confiés qu'à des spécialistes, et à des spécialistes des classes supérieures. En effet dans certaines académies les élèves sont interrogés en mathématiques par des professeurs d'histoire naturelle et réciproquement — en histoire par des professeurs de lettres, de grammaire, de langues vivantes. C'est d'un effet déplorable; en géographie, c'est lamentable. Les élèves ont l'impression, la conscience de leur supériorité sur l'examinateur et le public s'en rend parfaitement compte! Quel prestige peut avoir un tel examen? — Manque de crédits, dit-on — Pardon! ces élèves paient, pourquoi leur donner en échange une marchandise frelatée? (*A. de Nantes*).

Voilà une cause entendue, et à laquelle peuvent s'ajouter encore les réclamations analogues de la *Fédération de Bordeaux* et de l'*A. de Marseille*. Celle-ci, pour augmenter le nombre des examinateurs et désorganiser moins souvent les classes, admet qu'on prenne des professeurs dans les deux cycles, tandis que M. Mornet voudrait que même un *grammairien* ne pût pas corriger les copies du baccalauréat.

« Il est vain de prétendre qu'un agrégé ou même un licencié est toujours apte à corriger des versions et surtout des dissertations d'élèves. Assurément ils sauront reconnaître la bonne et l'assez bonne copie, la médiocre et la mauvaise. Mais les copies passables sont la partie la plus critique de la tâche. Valent-elles 8, 9, 10 ou 11?... N'y faut-il pas très certainement l'expérience journalière? » (M. Mornet).

Le scrupule est peut-être excessif à l'égard des professeurs de grammaire; mais le principe de la compétence nécessaire est

indiscutable. Or il dépend des examinateurs eux-mêmes que ce principe soit appliqué. Ils n'ont qu'à refuser d'interroger sur les matières en lesquelles ils se savent incompétents. Aucun texte ne les oblige à se faire les « Maîtres Jacques » des facultés. Qu'ils n'acceptent à aucun prix, et qu'ils refusent de violer le règlement, en attendant qu'il se trouve quelqu'un pour le faire respecter.

6. *Amélioration de l'oral.* — Les jugements de l'oral témoignent un peu de la même incohérence que ceux de l'écrit: les uns posent des questions générales, les autres des questions précises; les uns ne posent qu'une question, les autres en posent plusieurs, etc. Mais ne sont-ce pas là des difficultés faciles à vaincre, sans même avoir recours au système de M. Koch, qui voudrait voir l'oral remplacé par un oral-écrit, c'est-à-dire par une brève réponse sur copie à 3 questions de géographie, 3 questions d'histoire, etc. ? Il ne faut pas se lasser de redemander (avec MM. Jacques, Roux, Le Gallo, etc.) qu'on ne pose pas de questions érudites et qu'on pose des questions assez nombreuses. Sans doute ce n'est pas un examinateur du baccalauréat qui a posé cette question : « *Pouvez-vous, Mademoiselle, me dire combien de lapins une lapine peut mettre bas en une seule fois* ? » (M. Mocquillon attribue la question à un examinateur primaire) ; mais si on demande au baccalauréat, comme nous l'assure le même : « *Pouvez-vous me dire ce qu'étaient les Erystèles* ??? » avouons que c'est un peu trop... On ne trouve pas même la réponse dans le Larousse.

Ce sont là les petits vices de l'oral; le vice essentiel est, dit-on, (MM. Dottin, Koch, Gebhart, Lanson, etc.) qu'on le passe trop vite. M. Lanson a consacré une statistique, qui a fait le tour de la presse, à prouver qu'en 6 et 4 minutes on n'avait pas le temps d'apprécier un candidat. C'est évident. Mais si on n'a pas le temps, qu'on le prenne. Il n'y a aucun règlement qui comprime l'oral en trois heures. Pourquoi les jours où une série fournit 15 admissibles le jury ne siègerait-il pas tout simplement une heure de plus, comme les jours où la série n'en fournit que 7 ou 8, il siège tout naturellement une heure de moins ? Ou encore ne peut-on doubler les jurys ? On ne manque ni d'examinateurs, ni de salles d'examen. D'ailleurs le cas, cité par M. Lanson, n'est-il pas, sinon exceptionnel, du moins possible seulement dans les facultés où l'on examine par séries ? Or ces facultés sont la minorité. Partout ailleurs, c'est-à-dire dans la plus grande partie de la France, le nombre des candidats est fixé pour chaque jury à 10 (ou 11 au maximum) à examiner entre 8 heures et midi. Dans de pareilles conditions, qui sont les conditions normales, on peut consacrer à chaque candidat 20 bonnes minutes d'interrogation, et lui accorder encore

20 *autres* minutes pour préparer des textes ou des questions : en tout 40 minutes à chaque candidat pour montrer ce qu'il vaut à chaque examinateur. Nous voilà loin de 6 ou 4 minutes. Les deux statistiques sont pourtant aussi exactes l'une que l'autre : nouvelle preuve, s'il en fallait encore, que la statistique est moins une science qu'un art.

Dans tous les cas, si des examinateurs ont du temps de reste, et que d'autres n'en aient pas assez, il est sans doute facile de résoudre le problème de l'oral.

7. *Répression de la fraude.* — Nul n'ignore que la fraude sévit au baccalauréat. L'*A. de Nantes* la croit en diminution, mais plus généralement on la considère comme en augmentation. MM. Dottin, Sarthou, la *Fédération de Bordeaux*, etc., s'en plaignent vivement. « La chance la plus enviée est celle d'être placé à côté d'un candidat sérieux et complaisant, dont on puisse s'approprier le travail » (M. Sarthou). On a vu recevoir brillamment, dans la section A, un élève qui non seulement ne savait pas lire le grec, ne le lisait pas sans faire une faute à chaque mot, non seulement était incapable de faire le mot à mot de la plus élémentaire phrase grecque, mais n'avait jamais fait une version grecque de sa vie, avait eu *zéro* à toutes ses compositions, ne savait pas l'alphabet grec, et par suite était incapable de trouver aucun mot dans le dictionnaire. Il a été reçu avec deux notes de grec, l'une moyenne, l'autre supérieure à la moyenne. Comment? Fraude éhontée à l'écrit — indulgence scandaleuse à l'oral. Peut-être va-t-on se servir des faits de ce genre pour supprimer le baccalauréat : ils prouvent seulement qu'il faut multiplier les surveillants.

8. *L'abus des recommandations.* — Le public croit trop à la puissance de la recommandation (et M. Mocquillon exagère ici encore son réquisitoire); mais on ne fait pas assez pour détromper et décourager le public. Le scepticisme parisien s'est fort amusé de certaine *Ligue contre l'abus de la recommandation* née dans une université provinciale — et mort née. Ce n'est pas à dire que la Ligue ne répondît pas à un besoin urgent. Personne ne demande encore qu'on affiche, comme je ne sais où, les noms des candidats qui se font « pistonner »; mais tout le monde verrait certainement avec plaisir établir l'*anonymat* des copies (déjà demandé dans *l'Enseignement secondaire*, 8 oct. 1903, art. Brizemur). Alors les professeurs libres ne pourraient soupçonner les professeurs de lycée de faveurs abusives pour les élèves de leurs camarades; alors surtout la moitié de l'examen, et la moitié la plus importante, l'écrit, échapperait au fléau de la recommandation. Encore

une fois, le baccalauréat est presque le *seul* examen où le nom des candidats ne soit pas caché. On dirait que, pour mieux l'abattre, on a conservé à cette pauvre victime toutes les raisons d'infériorité. Il est vrai qu'il y a l'objection des livrets scolaires. Mais il y a aussi des livrets scolaires au brevet supérieur, et les copies sont anonymes. Il suffira que les bureaux de la faculté demandent aux bureaux de l'inspection académique la façon excessivement simple dont se tourne la difficulté. Et ce sera un grand progrès pour la moralité de l'examen, comme pour la moralité publique.

Ce n'est pas d'ailleurs que les abus de la recommandation soient particulièrement sensibles aux examens du baccalauréat. A dire toute la vérité, il est plus probable qu'on en veut au baccalauréat, non de trop admettre le « piston », mais de ne pas l'admettre assez. Être réfractaire à certaines influences, voilà ce que l'arrivisme contemporain ne pardonne pas, voilà ce que reproche plus ou moins inconsciemment au baccalauréat l'opinion publique, absolument corrompue en la matière. Raison de plus pour prendre toutes les précautions — et pour donner par l'anonymat des copies l'impression nette qu'il n'est possible de faire aucune « cuisine » suspecte.

9. *Meilleur choix des sujets.* — Un autre moyen de dérouter la fraude est de bien choisir les sujets; car les sujets *de mémoire* permettent trop facilement d'utiliser les notes apportées dans la poche. Mais un meilleur choix des sujets s'impose pour bien d'autres causes : c'est peut-être la réforme la plus urgente; car le mauvais choix des sujets vicie et le baccalauréat et les études.

Disons tout de suite qu'il n'est pas facile de trouver un bon sujet, et surtout plusieurs bons sujets. Or, M. Dulac nous fait remarquer que dans une faculté où l'examen est peu chargé (Grenoble) il choisit chaque année 9 problèmes et 27 questions de cours. Mais, si difficile que soit le choix, ce n'est pas une raison pour justifier que les versions latines oscillent entre 20 et 40 lignes, que les sujets soient quelquefois « de pures énigmes pour les candidats » (M. Corbin), qu'ils exigent d'un élève « les plus encyclopédiques éruditions » (M. Mornet). Prenons par exemple la composition française : tout le monde reproche aux sujets de composition française d'être « des appels à la mémoire », « des primes à la mémoire plus qu'au jugement », des invitations à « résumer le manuel », etc., etc. Et en effet, un grand nombre de sujets donnés au baccalauréat sont (et cela les juge) des sujets qui n'auraient jamais été donnés dans une classe, soit parce qu'ils sont des exercices de mémoire, des chapitres de livre à reproduire, soit parce qu'ils n'ont aucune valeur pédagogique, ni

unité, ni clarté, ni suite d'idées, etc. Quel professeur eût jamais donné comme sujets de devoirs?

Que savez-vous de la poésie au XVIe siècle?
La parodie au XVIIe siècle.
Qu'est-ce que le romantisme?
La comédie au XVIIIe siècle.
Les satiriques latins.
L'Hôtel de Rambouillet.

Or ce sont là sujets de nouveau régime, en dépit d'ailleurs de diverses circulaires ministérielles. Les trois derniers ont été donnés à la Sorbonne, dans une même session. Et, en le constatant, on est amené à penser à ces candidats en Sorbonne à qui M. LANSON reproche de « savoir bien leur cours ». Certes M. LANSON a mille fois raison; mais peut-il ignorer que la Sorbonne donne des sujets de ce genre, qui exigent que la note du livret scolaire « *sait bien son cours* » soit une réalité? Pauvres candidats! Faut-il « repasser votre cours »? M. LANSON, professeur à la Sorbonne, vous en fait un grief; la Sorbonne vous en fait une nécessité.

D'autres fois le sujet donné est un véritable chaos. En voici un exemple :

Mme de Sévigné écrit, le 26 juillet 1691 :
« Voilà donc M. de Louvois mort, ce grand ministre, cet homme si considérable, qui tenait une si grande place, dont le *moi* était si étendu, qui était le centre de tant de choses! Que d'affaires, que de desseins, que de projets, que de secrets, que d'intrigues, que de beaux coups d'échecs à faire et à conduire! « Ah! mon Dieu, donnez-moi un peu de temps : je voudrais bien donner un échec au duc de Savoie, un mat au prince d'Orange. — Non, non, vous n'aurez pas un seul, un seul moment. » Faut-il raisonner sur cette étrange aventure? En vérité, il faut y faire des réflexions dans son cabinet. »
Montrez, par un *rapide* exposé des réformes militaires et de l'influence politique de Louvois, la justesse de cette expression : *il était le centre de tant de choses!...*
Dites quels sont les projets qu'il formait, et *les beaux coups d'échecs* qu'il voulait conduire, lorsque — subitement — il mourut.
Les réflexions que Mme de Sévigné a faites sur cet événement, n'est-il pas facile de les deviner, ou plutôt ne les trouvez-vous pas magnifiquement exprimées chez un orateur du dix-septième siècle, qui s'est appliqué à prouver que les puissances du monde sont vaines, parce qu'elles ne sauraient durer?

Voilà un sujet qui a certes demandé beaucoup de travail à son auteur; mais conçoit-on devoir plus hétérogène? A quoi bon apprendre aux élèves l'art de classer et de faire se suivre leurs idées, quand ils auront des devoirs, dont l'énoncé ressemble à un questionnaire bariolé pour agence de renseignements?

Les remèdes? Tout le monde (MM. MORNET, LABASTE, CORBIN, SANTIAGGI, JULIEN, ROUANET, ROUX, etc. etc.) indique les mêmes. En finir avec les sujets d'histoire littéraire; sauf sous la forme d'une lettre ou d'une analyse littéraire d'un texte précis; admettre les secondaires au choix des sujets. Il est vraisemblable qu'ils donneront des sujets qui soient de vrais sujets de classe. « Si de graves inconvénients s'opposent à ce que ce choix soit fait par les professeurs qui préparent les candidats, il pourrait être fait par les professeurs de faculté sur une liste très vaste de sujets proposés par les professeurs de lycée d'une autre académie » (*Féd. de Bordeaux*). Et, pour ne pas fatiguer ceux qui ont à choisir trop de sujets, pourquoi le ministère n'enverrait-il pas quelquefois des sujets communs à toutes les facultés? (M. DULAC).

La question du choix des sujets et, en particulier, du choix de la composition française est si importante qu'il faut citer tout au long l'étude détaillée dans laquelle un professeur de première, M. SANTIAGGI, se plaint des mauvais choix, déjà anciens hélas! de la composition française.

« La plupart des sujets sont empruntés à la critique et à l'histoire littéraires. Or, l'histoire littéraire ne s'enseigne plus, du moins sous forme de cours, dans nos classes : elle n'est guère qu'une science de manuel, dont l'acquisition, œuvre de la mémoire, n'exige ni jugement, ni style, ni goût. Quant à la critique, elle a un langage particulier, souvent même technique, qu'on ne peut sans absurdité demander à des adolescents dont le plus grand nombre connaissent mal la langue commune, le français usuel. D'une manière générale, les idées littéraires sont trop délicates, trop abstraites pour être maniées, développées et combinées par de tout jeunes esprits. Cet âge a des impressions, vives et même précises, mais éparses et le plus souvent impossibles à réduire aux lois de la composition. Aussi, à l'exception d'une très petite élite, ce qui caractérise les copies des élèves, c'est ou bien un plagiat plus ou moins habile, ou bien l'amphigouri, le galimatias, la puérilité, l'incohérence.

Cet abus de la critique est, selon moi, la principale cause du formidable déclin de la composition française dans les classes. Car, le professeur subit forcément la loi de l'examen; et en première, — peut-être même, en certains endroits, par une hâte excessive, dès la seconde, — il s'en tient presque exclusivement à la dissertation littéraire. Nos candidats sont condamnés à un travail aussi pénible que vain : pour s'être épuisés inutilement à attraper le style de la critique, ils ont manqué l'occasion, unique peut-être dans leur vie, d'apprendre la langue ordinaire; et, au sortir du collège, après avoir traité savamment les questions les plus délicates et les plus ardues de l'histoire et de la critique littéraires, ils restent le plus souvent incapables d'écrire, sur les sujets les plus simples, une page de français correct et lisible.

Je ne comprends pas que les jurys, avertis de leur erreur à chaque session par l'extrême faiblesse des résultats, s'obstinent à donner des dissertations littéraires. L'histoire, la morale, la fiction, les explorations géographiques et les découvertes scientifiques n'offrent-elles donc pas une matière assez riche, assez variée, assez intéressante pour exercer et pour former le jugement, l'imagination, la sensibilité et le goût des

jeunes gens? Les lieux communs eux-mêmes, ces lieux communs tant décriés, ne pourraient-ils pas être traités utilement et sans déclamation?

Craint-on peut-être que les candidats, n'ayant plus à disserter sur la littérature, ne renoncent à lire les auteurs? Ils les liront mieux, avec plus de calme et de profit. »

10. *Petites réformes diverses.* — Enumérons enfin une série de petites réformes : d'abord celle-ci, de M. Mocquillon, qui ne s'adresse pas aux pouvoirs publics. « Les grands journaux de Paris devraient bien de temps en temps envoyer un de leurs représentants dans les divers amphithéâtres où se passe l'oral » puis quelques autres, plus ou moins utiles ou urgentes : Qu'on ne donne pas à la section D les mêmes sujets de français qu'aux sections A, B, C. (M. Labaste). — Qu'on diminue l'importance exagérée donnée dans l'examen oral (60 points) à l'histoire et à la géographie (M. Martin). — Qu'on précise les questions sur lesquelles pourra porter la composition écrite de langues vivantes (M. Odru). — Qu'entre la session de juillet et celle de novembre il y ait un délai minimum de 3 mois, nécessaire pour le travail du candidat (M. Macé). — Qu'on ne demande plus aux chefs d'établissement un rapport appréciatif sur les épreuves auxquelles ont été soumis leurs élèves dans les facultés (M. Goujon). — Que la règle du minimum d'âge soit strictement observée (M. Corrot), et même qu'on recule jusqu'à 17 ans l'âge requis pour la 1re partie (M. Richard, proviseur), etc., etc.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Ce sont là de menues réformes; mais on en a vu d'autres plus importantes. En tout cas l'impression générale de tous ceux qui les proposent est qu'en ce moment la grande réforme du baccalauréat est faite et peut durer, mais que, si elle ne donne pas encore tous les résultats attendus, il dépend de ces petites réformes de détail qu'elle les donne. Les études ne souffrent pas du baccalauréat en lui-même, elles souffrent de ses « malfaçons ». Ce n'est pas le baccalauréat qu'il faut supprimer, dit M. Roux, interprète de beaucoup d'autres, c'est l'esprit même de l'examen qu'il faut transformer.

« Dans la crise actuelle, le mal dont, avec justesse en partie et exagération toutefois, on reproche au baccalauréat d'être la cause, ce mal vient d'une sorte d'inéquation entre l'enseignement secondaire qui lui sert de préparation et l'esprit même de ce baccalauréat, lequel est, à son

tour, une sanction à ces études secondaires. L'enseignement secondaire est avant tout destiné à donner des connaissances relativement peu nombreuses, mais essentielles, c'est-à-dire fondamentales et fécondes. Il doit apprendre à travailler, éveiller la curiosité et la diriger, montrer les différents champs d'activité où peut s'exercer l'esprit, en développant les facultés différentes dont la réunion forme l'humanité de chacun de nous. En somme, c'est un enseignement préparatoire à la vie et aux diverses carrières; il est une amorce à tous les enseignements subséquents et spécialisés.

Le baccalauréat devrait donc être la consécration de ce genre d'études. Or, il ne l'est pas. A cet examen on pose (surtout à Paris et pour des raisons indépendantes en général du bon vouloir des examinateurs) des questions qui ont pour résultat de constater si les candidats *connaissent* les réponses à ces questions, *s'ils savent leur cours*, s'ils ont de la mémoire. De constatation plus large, plus intelligente, plus probante, il n'en est guère question. Voilà donc l'inéquation dont je parlais : l'enseignement s'occupe d'une chose, le baccalauréat d'une autre.

Et alors il se produit un phénomène bien connu : la soumission du faible au fort. Or, par un regrettable renversement des choses, le faible, c'est l'enseignement, et le fort, c'est l'examen : l'enseignement, par suite, se plie aux exigences de l'examen et, perdant de vue son propre but, prépare non à la vie, non à des études postérieures, mais au baccalauréat devenu but, presque devenu « chose en soi » comme disent les philosophes. Voilà le mal.

Le remède pourrait être dans la suppression de l'examen. Soit, mais il y a là, je crois, de gros inconvénients. Ceux-ci, je ne les examine pas, car il me semble qu'une autre solution préférable et moins hasardeuse surtout se présente : il y a une « inéquation », disais-je, qu'on la supprime. Renversons les rôles, et faisons de l'enseignement la chose essentielle, importante par excellence, et libre d'elle-même, pour rendre l'examen à son rôle plus modeste, mais seul légitime d'instrument de constatation. Ce n'est pas au baccalauréat à composer plus ou moins directement une discipline, des habitudes pédagogiques, une méthode intellectuelle. Cela regarde l'enseignement. A l'examen de constater si le candidat X, Y ou Z a tiré profit de l'enseignement qui lui a été donné; à l'examen de constater les résultats et de ne pas pousser son rôle ou son influence plus loin.

Mais c'est là la théorie : que conclure pratiquement? C'est qu'il faut que les examinateurs tiennent de plus en plus compte du livret scolaire; que les sujets qu'ils donnent au baccalauréat soient de plus en plus propres à constater l'intelligence des candidats, leur personnalité naissante, leurs connaissances essentielles et générales, leur art d'écrire et de composer; que leurs questions à l'oral soient plus nombreuses, moins hâtives, que dans une certaine mesure les interrogations prennent la physionomie d'une conversation (c'était un peu la méthode de Socrate); qu'ils exigent la possession de certaines connaissances précises, celles qui sont très importantes, et fassent fi de celles qui sont une vaine surcharge de mémoire; qu'ils ne perdent pas de vue, en un mot, qu'ils ont à constater si les candidats ont une formation générale, plus accusée en vérité dans un sens ou dans un autre, suivant leur section, et qu'ils n'ont pas à consacrer la science d'un spécialiste avant l'heure.

Je sais qu'il y a une grosse difficulté matérielle. La voici exprimée sous une forme concrète : Appliquez donc ce système avec les 6.000 candidats que la Sorbonne (lettres) a examinés l'année passée. Si nous en venons aux difficultés matérielles, nous ne trouvons vraiment que des

difficultés, non des impossibilités. Dès lors, il y a peu de craintes à avoir. De l'ingéniosité et de la bonne volonté suffiront pour les vaincre. »

Ces difficultés matérielles ne sont pas négligeables, mais elles sont loin d'être invincibles. Dans une faculté on voulait assurer la compétence des examinateurs, et par exemple parmi les compositions françaises trier les sujets d'histoire pour les faire juger par les professeurs d'histoire. La chose fut toujours jugée impossible par... le secrétariat qui avait à faire une heure de travail de plus et à déranger ses tableaux alphabétiques. Dans une autre faculté on pensait à multiplier les jurys, pour rendre l'oral moins précipité, mais quand on multiplie les jurys, il faut multiplier les appariteurs, c'est-à-dire amener de nouveaux appariteurs à se partager les sommes versées par les candidats; lors les anciens protestèrent, firent, paraît-il, intervenir leur député... et une excellente mesure ne fut pas prise. Ne nous a-t-on pas annoncé encore que la réforme du baccalauréat se heurterait aux intérêts des hôteliers des villes de faculté? Voilà hélas! de quoi dépend souvent le sort de certaines institutions.

De plus, en France, l'instabilité de beaucoup d'institutions vient de ce fait qu'en général les institutions paient pour les individus. *Un seul* abuse-t-il d'une liberté? Vite une circulaire restreignant *à tous* l'usage de cette liberté. Quelques jurys ne réussissent pas très bien leurs examens de baccalauréat. Va-t-on pour cela supprimer le baccalauréat? D'après des sujets mal choisis, des échecs ou succès immérités, des oraux trop rapides, etc., on se plaint (pardon du mot) de quelque « sabotage » du baccalauréat. Qu'on avise aux « malfaçons », plutôt que de supprimer l'institution. « La possibilité d'améliorer devrait bien enlever l'idée de détruire » (M. Scalla).

Ainsi se résume à peu près la pensée des conservateurs du baccalauréat. Mais nous entendrons des arguments bien différents dans la réponse aux deux dernières questions.

3° *Si des modifications ne suffisent pas, faut-il supprimer le baccalauréat? le remplacer par quelque chose? et par quoi?*

4° *Comment un régime, où le baccalauréat serait supprimé, pourrait-il s'appliquer à l'enseignement libre ou privé?*

Paul Crouzet,
Professeur au collège Rollin.

(*A suivre.*)

L'AVANCEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LES CATÉGORIES ET L'INDEMNITÉ DE RÉSIDENCE

En ouvrant les séances de la commission extraparlementaire chargée de coordonner les traitements du personnel de l'enseignement secondaire, le Ministre a dit avec beaucoup de raison que le système actuellement en vigueur « renfermait bien des imperfections; constitué au fur et à mesure de la constatation des besoins, il présente des disparates ». Mais si la commission doit aboutir à un système nouveau, il est de toute nécessité qu'il donne « vraiment une somme de satisfactions » plus grande que celui qu'il remplacera.

Aucun langage ne pouvait être plus prudent ni correspondre plus exactement à la fois aux désirs du personnel et à l'intérêt général.

Le décret du 25 septembre 1872[1], heureusement complété par ceux du 8 décembre 1874[2] et du 22 décembre 1879[3], avait réellement donné des satisfactions plus grandes que le régime précédent. Le régime des catégories mettait fin à l'instabilité de la portion du traitement connue sous le nom d'éventuel, et tous les fonctionnaires recevaient une augmentation bien réelle qui allait de 524 francs en 1re catégorie, à 343 francs en 3e catégorie.

Et ce fait que les classes étaient considérées comme acquises à la personne, qu'un professeur de 1re classe appelé dans un lycée d'une catégorie supérieure restait de 1re classe et recevait tous les avantages attachés à ce titre dans son nouveau lycée, donnait à l'avancement un tel éclat que nul ne songeait à se plaindre de voir ses charges augmenter et ses responsabilités s'accroître.

Malheureusement, l'application qui fut faite de ce régime avait fini par soulever des protestations justifiées. On avait vu des jeunes gens débuter en 2e et même en 1re catégorie. Il fallait abolir une institution qui permettait de pareilles

1. Il instituait les catégories.

2. Il augmentait de 200 francs le traitement des chargés de cours dans les 3 classes de chacune des 4 catégories.

3. Il élevait à la 3e tous les lycées de la 4e catégorie.

faveurs. D'ailleurs, n'y avait-il pas intérêt à conserver aux lycées moyens des maîtres de valeur, qui y retiendraient les bons élèves, et leur donneraient le lustre que mérite d'avoir partout l'enseignement secondaire? Le décret du 16 août 1887 supprima les catégories. A son tour, apportait-il au personnel « une somme de satisfactions plus grande » ?

D'abord, c'était un changement. Il semblait bien aussi que désormais la justice et la sincérité absolues allaient présider à l'avancement de tous. Ensuite, la possibilité d'arriver au traitement de la 1re classe sans quitter Alençon ou Rodez donnait à la réforme un air démocratique qui était seyant. On allait pouvoir faire toute sa carrière dans le lycée de son choix, dans le milieu familier. Enfin, la moyenne des traitements s'augmentait de 200 francs par rapport aux chiffres du régime précédent, et il n'y avait rien à dire à cela.

Une bienveillance sincère et un réel souci de justice avaient inspiré l'institution nouvelle. Ceux même qui en apercevaient les défauts se turent. On n'y devait insister qu'à la longue.

En conservant les situations acquises dans les lycées de 2e et de 1re catégorie, elle encombrait les classes élevées dès le premier jour, et elle les encombrait de jeunes qui devaient être les premiers mécontents. Il eût fallu multiplier les retraites, créer un appel d'air puissant vers les étages supérieurs. Les crédits de péréquation firent un instant illusion. Mais on s'aperçut vite que l'avancement serait bien lent pour la moyenne. Les attardés accusèrent le choix. N'avait-on pas vu des collègues trois fois promus en six ans, tandis qu'on attendait soi-même depuis huit longues années ?

Des améliorations de détail survinrent, inspirées toujours par le souci le plus vif des intérêts du personnel. Elles n'eurent point l'effet attendu. En vain, le décret du 28 décembre 1903 vint restreindre le choix, imposer à tous un minimum de stage. Ce fut un nouvel aliment à la discussion. On sollicita les chiffres, et, les chiffres se prêtant à tout, on démontra que le stage aggravait la situation, bien loin d'y apporter un remède.

En réalité, toutes ces causes, si elles ont pu contribuer à jeter le discrédit sur le système de 1887, n'expliquent pas la défaveur où il est définitivement tombé. De toutes parts on propose ou l'on demande des augmentations de traitement.

Mais ces manifestations, ces projets sans lien traduisent mal ou incomplètement la raison profonde du malaise dont on souffre. Sans doute, les nécessités de la vie sont devenues plus grandes, les exigences du service et des programmes plus impérieuses, et le professeur est de tous ceux qui se dévouent à la société celui qui fut le plus manifestement délaissé, celui pour qui s'accuse le plus la disproportion entre les services qu'il rend à la République et ce qu'il en reçoit.

Mais vraiment la commission extraparlementaire n'aura rien fait de définitif si elle se borne à organiser un nouveau tableau des classes, un nouveau barême d'avancement, dont le chiffre initial aura été élevé de quelques centaines de francs. Elle ne sera pas allée jusqu'aux racines profondes du malaise.

Il y avait un élément de justice dans le régime des catégories, c'est de leur suppression radicale que souffre l'enseignement secondaire. C'est que très différente est la situation du professeur à Alençon et à Caen, à Digne et à Nice, à Auch et à Toulouse. Ici il y a des classes de 10 à 20 élèves; là il se débat avec des groupes de 35 à 45 élèves. Tel professeur enseigne le français et le latin en 6e A à 47 élèves, le français en 6e B à 38. Il est de 1re classe; mais son collègue de P. est hors classe et ses deux sixièmes n'atteignent pas 35 élèves. Le même service demande le même nombre d'heures de présence au lycée; mais dira-t-on que la dépense d'énergie est la même en classe, que la correction de 35 copies prend le même temps que celle de 85?

Allons un peu plus avant. Deux professeurs sont de valeur personnelle égale. Tous deux sont allés au fond des choses de leur métier à force de conscience ; leur succès est également marqué. Eh bien, c'est celui des deux qui est passé dans un grand lycée qui risque d'avoir l'avancement le plus lent. Tandis que son collègue est aisément remarqué dans un milieu restreint, il faut qu'il se distingue, lui, parmi 70 ou 80 camarades d'élite. Ses promotions au choix deviendront des promotions à l'ancienneté relative.

Il avait compté sur des leçons particulières. Admettons qu'il en ait. S'il veut réserver à sa classe, à sa besogne essentielle enfin, la fraîcheur d'esprit et les énergies nécessaires, il a vite atteint sa limite. Et la petite différence escomptée de ce côté est deux fois absorbée par cette autre différence im-

prévue ou mal calculée, le prix des loyers, le prix de la vie matérielle, qui, de la petite ville à la grande, passent sur certains points du simple au double. L'inspection générale l'avait distingué. Il a accepté un lycée plus en vue. Il paie cet avancement moral, sa joie d'un moment, d'un surcroît de travail, de l'amoindrissement de sa situation matérielle, d'un déplacement coûteux que rien ne viendra compenser. C'est maintenant surtout que Jules Simon pourrait écrire : « Pour l'accomplissement de leur tâche, les membres de l'enseignement n'ont pas besoin de la perspective de quelques avantages pécuniaires. Il suffit du sentiment du devoir et du désir qu'ils ont tous de bien mériter du pays[1]. » Dans l'Université seulement on peut s'exprimer ainsi sans sourire.

Mais le mal ne doit pas rester sans remède. La situation appelle une prompte et décisive intervention.

Dès 1890, ces préoccupations s'étaient fait jour. Dans son numéro du 1er décembre, la *Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur* publiait un article caractéristique où l'on pouvait lire ces lignes : « Depuis trois ans « l'administration de l'instruction publique s'est débattue au « milieu des difficultés d'application du décret du 16 août « 1887. La période de transition de l'ancien au nouveau « régime n'a pas encore pris fin. Nous sommes de ceux qui « ont pleinement approuvé les principes posés en 1887, mais « nous avons toujours pensé qu'une mesure complémentaire « devait être prise à bref délai et que cette mesure — il n'y « a là aucun paradoxe — c'était le *rétablissement des catégories*. « Il ne saurait être question de diviser en trois ou quatre « séries les lycées des départements, ni de placer les pro« fesseurs d'une même classe dans des situations différentes « au point de vue du traitement; la réforme de 1887 est excel« lente..., mais il nous semble indispensable de donner aux « fonctionnaires attachés à certains établissements, domici« liés dans certaines villes, des *indemnités de résidence*. »

La question était bien posée. Parce que la division en catégories accusait, outre mesure sans aucun doute, des différences qui existent cependant bien réellement, fallait-il désormais n'en plus tenir aucun compte? Il n'est pas trop tard

1. Cf. Circulaire du 26 septembre 1872.

pour chercher un moyen terme plus proche de la réalité et plus voisin de la justice. C'est de côté qu'il faut chercher le remède qui peut le plus sûrement guérir la plaie qui s'avive.

Ainsi, c'est un problème à deux parties qui sollicite l'attention de la commission et la clairvoyante bienveillance de l'autorité supérieure. La solution, sous peine de tromper l'attente du personnel, doit apporter à chacun une amélioration de sa situation actuelle, et aussi la certitude que le jour où sa conscience reconnue lui fera confier une tâche plus lourde, dans un milieu où la vie sera plus difficile, ce ne sera plus sans compensation.

Que la difficulté soit sérieuse, on en convient. Toutefois, s'il est permis d'exprimer le sentiment qui reste après la lecture de tant de projets de détail, où se sont essayées les espérances des diverses catégories du personnel, c'est qu'il n'est pas impossible de concevoir une sorte de synthèse qui ne demanderait à aucun intérêt réel un sacrifice déchirant.

L'administration supérieure en a fixé elle-même les points de repère et la règle par le décret du 9 mai 1905 et, si nos renseignements sont exacts, dans un projet complémentaire qu'elle eût voulu faire adopter en 1906.

Le traitement des professeurs des collèges et des classes élémentaires des lycées a été amélioré en 1905 dans des conditions telles que cette portion du personnel ne saurait demander davantage, sans paraître exigeante à l'excès. Si l'on fixait les traitements des autres catégories de maîtres d'après des différences sur lesquelles on serait tombé d'accord au préalable, on aurait un système coordonné qui pourrait se présenter ainsi :

Les professeurs titulaires des lycées recevraient 1000 fr. de plus que les professeurs du 1er ordre [1] ;

(1)

		1re classe	2e classe	3e classe	4e classe	5e classe	6e classe
Traitements des professeurs de collège (décret du 19 mai 1905).	1er ordre	4500	4100	3700	3300	2900	2500
	2e ordre	3600	3300	3000	2700	2400	2100
	3e ordre	3000	2700	2400	2100	1800	1600

Les professeurs chargés de cours, les censeurs délégués des lycées recevraient 500 fr. de plus que les professeurs du 1er ordre ;

Les surveillants généraux licenciés, les sous-économes des lycées recevraient le même traitement que les professeurs du 1er ordre ;

Les surveillants généraux bacheliers, chargés de cours bacheliers, professeurs de dessin et maîtres élémentaires des lycées recevraient le même traitement que les professeurs du 2e ordre ;

Les répétiteurs, préparateurs, commis aux écritures des lycées recevraient 300 fr. de moins que les professeurs du 1er ou 2e ordre, selon leurs grades ;

Les chargés de cours de dessin et les professeurs de gymnastique des lycées, le même traitement que les professeurs du 3e ordre ;

Les répétiteurs des collèges recevraient 500 fr. de moins que les professeurs du 1er ou 2e ordre, selon leurs grades.

Resteraient seuls en dehors du système les censeurs titulaires des lycées qui demandent, avec bien des apparences de raison, le même traitement que les économes.

La question des traitements réglée, il resterait à différencier les lycées, à *rétablir les catégories*. Ici, deux éléments d'appréciation pourraient intervenir :

a) La population du lycée ;

b) Le prix de la vie dans la ville où il est situé, manifesté par le crédit de la nourriture de l'internat.

En effet, s'il était admis qu'il n'y a pas lieu à indemnité de résidence dans un lycée de 300 élèves, où le crédit moyen de la nourriture pendant les cinq dernières années aurait été inférieur à 300 fr., on pourrait attribuer 50 fr. d'indemnité par 100 élèves en plus, et 50 fr. par 20 fr. d'augmentation du crédit-nourriture. Dans un lycée de 800 élèves où le crédit-nourriture serait de 340 fr., l'indemnité de résidence serait de $(5 \times 50) + (2 \times 50)$, soit de 350 francs. Dans un lycée de 1 000 élèves où le crédit-nourriture atteindra 360 fr., l'indemnité sera de $(7 \times 50) + (3 \times 50) = 500$ fr., que l'on pourrait considérer comme un maximum à ne jamais dépasser.

Ce mode de calcul est simple. Sa souplesse est réelle. S'il paraissait moins compliqué de s'en tenir à la population des

villes, ainsi qu'on l'a fait pour les instituteurs et dans divers services publics, les résultats ne seraient pas très différents. Admettons qu'il n'y aurait pas d'indemnité de résidence dans les villes de moins de 30 000 âmes, et qu'à partir de ce chiffre, on recevrait 50 fr. par 10 000 habitants jusqu'au maximum de 500 fr. Appliquée à trois lycées connus, cette autre règle diminuerait l'indemnité de résidence de 50 fr. pour l'un des trois et l'augmenterait de 50 et 100 fr. pour les deux autres.

On peut imaginer d'autres systèmes encore, d'autres bases de calcul. Mais qu'importent les procédés et la manière? Ce que l'on désire et ce qui importe, c'est de voir sortir des délibérations de la Commission et des décisions de l'autorité supérieure un régime qui réalise assez de justice pour ne pas soulever demain des protestations nouvelles.

Et cette crainte est écartée s'il inscrit une élévation des traitements ; — s'il limite à un maximun raisonnable le stage dans chaque classe; — s'il crée surtout l'indemnité de résidence.

Le personnel de l'enseignement secondaire est de tous le plus discret. Nulle part on n'agit plus « par amour », selon le mot de Tolstoï. Il faut vivre de sa vie pour savoir quelles admirables réserves d'énergie et de bonne volonté profonde se cachent sous la critique souriante et facile qui reste, en dépit de tout, la forme de ses revendications les plus fermes.

Mais, à cette heure, il espère que son goût des gestes mesurés ne nuira point à sa cause. Cette confiance ne saurait être déçue. Le ministre n'a-t-il pas dit que le nouveau régime devait donner « vraiment une somme de satisfactions supérieure » à celui qu'il allait remplacer? Nul ne doute que M. Briand n'ait, dans quelques mois, le droit de dire comme Jules Simon le 26 septembre 1872: « Assurés de la constante » sollicitude de l'autorité supérieure pour leurs intérêts, les » fonctionnaires des lycées trouveront désormais plus de » sécurité dans la vie d'abnégation et de travail à laquelle ils » se sont voués en entrant dans l'Université. »

C. C.

Bibliographie

PHILOLOGIE GRECQUE

Leo Meyer. — Handbuch der griechischen Etymologie. 4 vol. in-8°. Leipzig, Hirzel, 1901-1902.

Ce « Manuel d'étymologie grecque » se présente sous la forme compacte d'un dictionnaire étymologique, le plus considérable et le plus complet qui ait encore paru en ce genre. On y trouve à peu près tous les mots de la langue, voire les onomatopées aristophanesques, τοροτίξ, βρεκεκέξ κοὰξ κοάξ, qui relèvent plutôt, semble-t-il, de la philologie animale de certain docteur, que de la linguistique indo-européenne. Il appartient aux spécialistes d'apprécier les méthodes et les idées de M. Léo Meyer en matière de phonétique, de sémantique et de morphologie comparées; je crains qu'elles ne leur paraissent un peu trop régressives et dédaigneuses des progrès de la science depuis vingt-cinq ans et plus. Mais, à ne considérer ici que les intérêts et les besoins d'un helléniste, je crois qu'on peut tirer profit de ce lexique. L'abondance des explications, des exemples scrupuleusement exacts, le rapprochement des diverses formes d'un mot en rendent la lecture instructive et intéressante. La rédaction de M. Meyer évite la sécheresse algébrique affectée par ses devanciers, tels que Prellwitz. Le résultat est de grossir le livre, mais aussi de mieux captiver l'attention du lecteur en l'édifiant plus complètement sur l'histoire de la formation et du sens d'un mot.

Là n'est donc pas le défaut capital de l'ouvrage. Son vice rédhibitoire, c'est l'absence de toute explication sur la méthode et le classement suivis par l'auteur. Ce gros livre se présente comme une de ces « questions » mystérieuses dont on cherche en vain le secret. Pas un mot d'introduction pour venir au secours du lecteur et lui livrer la clef de cette énigme; pas d'index qui lui permette de trouver rapidement l'article cherché. Tel quel, ce lexique est un casse-tête chinois. Pour découvrir un mot, il faut de la patience, du temps, et le ferme propos d'avoir satisfaction. Encore, dans ces recherches, le hasard et la persévérance vous serviront plus qu'une impuissante perspicacité. Trouver sera une surprise : on se réjouit du succès, sans le comprendre. Le système de M. Meyer se fait une gageure d'embrouiller les choses : s'il a sa raison d'être scientifique, ce dont je doute, elle est très arbitraire et en tout cas impénétrable, par la faute de l'auteur. Le 1er volume contient les mots qui commencent par les voyelles α, ε, ο, η, ω; mais il faut chercher ἀίτης avant ἀιδής, ἄουτος avant ἄχανος, qui se trouve lui-même avant ἀχαχός. Le deuxième volume contient les mots commençant par ι, αι, ει, οι, υ, αυ, ευ, ου, κ et ξ, π et ψ, τ; on y trouve αὖτις avant αὐγή, κότταβος avant κίτριον. Dans le troisième volume sont rangés (?) les mots commençant par γ, β, δ, ζ, χ, φ, θ; dans le quatrième ceux qui commencent par σ, ν, μ, ρ, λ ; mais, dans chacune de ces catégories, règne le même désordre, selon que la lettre suivant la consonne initiale est telle ou telle voyelle, ou telle ou telle consonne. Il faut vraiment aimer l'étymologie pour ne

pas se décourager devant un tel parti-pris de la rendre inabordable.

Un pareil classement phonétique est sûrement une erreur au point de vue pratique, et très probablement une fantaisie linguistique. En tout cas, il est absolument personnel à l'auteur. Si donc M. Meyer ne veut pas s'exposer au grave mécompte de voir son labeur énorme rester infructueux et ses lecteurs déserter son livre pour d'autres plus clairs et d'une ordonnance plus logique, il est indispensable qu'il leur fasse l'aumône : 1° d'une explication de son système de classement; 2° d'un index alphabétique.

Il y a bien d'autres éclaircissements qu'on souhaiterait dans le corps des articles, pour justifier les abstentions, réserves, exclusions, hypothèses de l'auteur. Il use souvent de la formule : *etymologisch dunkel, dunklen Ursprungs*, lorsque la solution, on peut dire évidente, est là, sous sa main. Pour n'en donner qu'un exemple, le mot Μοῦσα est déclaré « etymologisch nicht durchsichtig ». Pourtant, il est soupçonné d'être une forme participiale, comme φέρουσα, φέροισα de * φέροντια. On s'attend à voir intervenir ici * μόντια, proposé il y a longtemps par Lottner, qui àvait le tort de le rattacher à μάντια-μάντις (équation douteuse approuvée par Brugmann), mais que Wackernagel a ingénieusement expliqué par *mont-ia*, c'est-à-dire Oréade (explication qu'on serait tenté de juger définitive, si la racine était vraiment grecque).

Herman Hirt. — Handbuch der griechischen Laut-und Formenlehre. Eine Einführung in das sprachwissenschaftliche Studium des Griechischen. XVI-464 p. in-8°. Heidelberg, Winter's Universitätsbuchhandlung, 1902.

Ce volume appartient à une collection de « manuels indo-germaniques » très appréciée, publiée par le Dr Herman Hirt. Dans ce livre, l'auteur s'est surtout préoccupé d'étudier le grec en tant que branche du système indo-germanique; il ne se propose pas de retracer l'histoire de l'évolution du grec dans ses différents dialectes, mais l'histoire de l'indo-germanique dans son dialecte grec. Le volume spécial sur l'histoire du grec sera rédigé par M. Thumb.

C'est surtout le dialecte attique que M. Hirt choisit, pour des raisons pédagogiques, comme le représentant de l'idiome grec. Les chapitres préliminaires, consacrés à un exposé général du classement des langues indo-germaniques, de leur parenté, de leur patrie primitive et de la civilisation des premiers peuples qui les parlèrent, de la place du grec dans la famille, des divisions de la population grecque et de la répartition des dialectes, sont d'une clarté remarquable et substantielle. La bibliographie générale (ainsi que la bibliographie particulière des chapitres suivants) est excellente.

Ensuite, la « phonétique » débute par de très bonnes considérations sur la phonétique générale et les phénomènes d'ordre psychologique qui interviennent dans l'évolution du langage, avec un chapitre consacré à la prononciation du grec. Pour la « morphologie », le résumé de M. Hirt est d'une clarté plus apparente que réelle. Les principes en sont discutables. La loi de l'apophonie vocalique est fondée sur l'accent indo-germanique, dont le caractère n'est pas déterminé sûrement : certains le considèrent comme un accent musical, d'autres comme un accent d'intensité. En tout cas, M. Hirt n'aurait-il pas dû placer son chapitre (XXI) sur l'accent, non pas à la fin de la phonétique, mais au début de son étude sur l'*Ablaut*, qui en dépend? En revanche, l'étude des autres phénomènes phonétiques qui intéressent le vocalisme et le

consonantisme est claire et d'une lecture agréable. Particulièrement intéressants sont les chapitres sur le rôle syntaxique des cas et sur la composition.

En somme, livre très utile, à recommander aux étudiants, comme introduction aux études de linguistique indo-européenne, mais avec cette réserve que certaines théories ont un caractère encore trop personnel pour être admises comme des vérités acquises. La prudence devrait être la règle dans un manuel de ce genre.

James Easby-Smith. — The songs of Alcaeus. Memoir and text with litteral and verse translations and notes. Washington, Lowdermilk, 1901, 147 p. in-8°.

Cet élégant volume, orné d'un portrait d'Alcée d'après une monnaie, fait pendant aux Odes de Sapho, du même éditeur. Il s'adresse plutôt aux amateurs lettrés qu'aux philologues. Le texte, débarrassé des vers trop mutilés, suit presque constamment celui de Bergck, et ne contient pas les fragments nouveaux. La bibliographie ne cite pas *l'Anthologia lyrica* de Hiller. La traduction est une paraphrase en général fortement rhythmée, mais qui a le plus souvent le tort d'appuyer et de délayer, en sorte que la grâce sobre et ténue du poète lesbien s'y disperse et s'y évanouit. Les notes consistent surtout en rapprochements avec Horace et avec les imitateurs anglais d'Alcée.

Sidgwick. — Æschylus. Persæ. Oxford, Clarendon Press. 1903, 75 p. in-12°.

Sidgwick. — Æschylus. Septem contra Thebas. Oxford. Clarendon Press, 1903, 75 p. in-12°.

M. Sidgwick est un des meilleurs disciples de Jebb. On lui doit une édition complète d'Eschyle, très estimable. Ces deux jolies petites éditions scolaires des *Perses* et des *Sept contre Thèbes* ne prétendent pas à une originalité plutôt dangereuse, si l'on songe au sans-gêne avec lequel des éditeurs comme Wecklein et Blaydes ont traité le texte d'Eschyle. Elles visent surtout à donner au « scolar » les éléments pratiques nécessaires à l'intelligence de l'auteur, et, en ce sens, elles sont très bien conçues. L'introduction résume sans prétention l'histoire et la donnée de la pièce, avec de brefs renseignements sur les manuscrits et les scolies. L'appareil critique, très sobre, placé au bas des pages, fait ressortir avec raison la leçon du *Mediceus*, qu'un lecteur d'Eschyle doit toujours avoir sous les yeux, sans méconnaitre toutefois la valeur des autres manuscrits, jusqu'ici trop dédaignés et encore imparfaitement collationnés. Dans les notes, à la fin du volume, la mise en scène est indiquée, trop brièvement peut-être; les données sur la métrique sont aussi trop sommaires et imprécises. De bons index donnent la liste des tours et mots caractéristiques, celle des noms propres, et même, pour les *Perses*, un essai d'explication des noms perses.

Que n'avons-nous de pareilles éditions françaises de l'*Orestie*? On prétend que le grec tient chez nous trop de place! Singulière légende! Nulle part on ne constate pareille indigence de moyens et de production. Notre enseignement classique manque du strict nécessaire. Eschyle a beau être Eschyle : *Græcum est, non editur!*

R. J. Cholmeley. — The idylls of Theocritus, edited with Introduction and notes. London, G. Bell, 1901, 391 p. in-8°.

Cette édition nouvelle de Théocrite mérite l'accueil favorable qu'elle a rencontré auprès de nos étudiants d'agrégation et de licence. Réduits au texte, si souvent déraisonnable, de la vieille édition d'Ahrens, dans la collection Teubner, et ne pouvant plus consulter que dans de rares bibliothèques publiques les deux excellentes éditions de Fritzsche et de Fritzsche-Hiller, qui font foi, mais qui sont épuisées, ils ont trouvé dans l'ouvrage de Cholmeley le livre pratique dont ils avaient besoin. Cela n'empêche pas, d'ailleurs, qu'une édition française savante de Théocrite ne soit toujours nécessaire. Chez nous, les hellénistes capables de la donner ne manquent pas; mais l'*hellénophobie* est devenue pour les éditeurs le premier article d'une sagesse prudemment restreinte aux classiques du baccalauréat.

En matière d'authenticité, l'éditeur anglais se montre assez éclectique. Sa discussion se fonde sur trois éléments d'appréciation : témoignage des manuscrits, témoignage des auteurs anciens, analyse directe du style, versification, etc. des pièces discutées. Il conclut finalement à l'authenticité de la *Mégara* et de l'*Héraklès Léontophonos*, qui doivent être acceptés ou rejetés ensemble. Telle est la thèse la plus originale de l'auteur. L'introduction présente une biographie sommaire de Théocrite (où il n'est pas assez tenu compte des éléments chronologiques que renferment les *Syracusaines*), puis une courte étude sur le dialecte, la versification et le genre pastoral : on regrette d'y trouver encore l'explication εἰδύλλιον = petit tableau. Ce travail a profité du livre de Ph. Legrand sur Théocrite, mais on est choqué de voir le nom de Couat toujours si injustement travesti en *Conat*. Quant à l'étude proprement littéraire de Théocrite, elle est répartie dans les notes relatives à chaque pièce. Le principal mérite de ces notes consiste dans de nombreux rapprochements avec d'autres poètes, rapprochements dont quelques uns n'avaient pas été signalés par les éditeurs précédents.

Rhys Roberts. — Demetrius on style. The greek text of Demetrius *de Elocutione* edited after the Paris manuscript with introduction, translation, fac-similé, etc. Cambridge University Press, 1902, 378 p. in-8°.

L'histoire de la rhétorique antique, dans les ouvrages de Cicéron et de Quintilien, n'a guère le don de passionner les étudiants, et l'on ne saurait leur en faire un crime. Il est permis de juger excessif le culte voué par notre enseignement classique à ces livres d'école, d'un intérêt inégal. Ce sont, en grande partie, des œuvres de reflet. L'étude théorique des préceptes ou l'étude historique des querelles de l'asianisme et du néo-atticisme, à une époque où l'éloquence vivante touchait à son déclin, ne sont pas d'une utilité pédagogique qui compense l'inévitable ennui dont elles s'accompagnent.

Il en est autrement si l'on remonte aux sources grecques et aux traités plus anciens d'où dérivent en partie les livres latins. Là, on reprend contact avec les œuvres mêmes de l'éloquence active, c'est-à-dire avec la vie. On y gagne les éléments d'une analyse directe du style des grands écrivains et orateurs, à l'aide de critiques bien informés qui, s'ils n'étaient pas toujours aussi intelligents que Cicéron et Quintilien, possédaient un sens plus aigu et plus sûr des finesses de la langue grecque. Leurs théories esthétiques ne sont pas ce qu'il y a en eux de meilleur. Mais les règles qu'ils formulent sont précieuses, lorsqu'elles reposent sur des observations positives. On peut ainsi, grâce à eux, reconstituer la technique du style. Les Grecs n'ont rien aban-

donné au hasard; ils ont tout codifié, tout asservi à la méthode. Dès l'apparition de l'éloquence, ils se sont efforcés d'en établir les règles, d'abord avec des recettes empiriques, puis par des théories quasi-scientifiques. La rhétorique régentait écrivains et orateurs. Composition, ordre et choix des mots, structure de la période, rhythmique de la phrase, tout ce qui touche aux moyens d'expression était soumis à de strictes disciplines. On en suit aujourd'hui l'application chez les écrivains. On reconstitue l'évolution de la phrase grecque d'abord instinctive, puis de plus en plus ordonnée, savante et rhythmée, jusqu'à s'astreindre à une technique presque aussi rigoureuse que celle du vers. Il y eut des engouements pour cette mécanique artificielle du style, des réactions du bon sens et de la libre inspiration. Mais, même chez les plus indépendants et les plus subjectifs des prosateurs, comme Thucydide et Démosthène, il serait inexact de méconnaître la grande influence des procédés d'école. Ceux-ci, inculqués de bonne heure à l'apprenti écrivain ou orateur, ne gênaient pas ensuite son instinct créateur, pas plus que les règles de la prosodie n'entravent un vrai poète. Les critiques modernes qui protestent contre cette tyrannie au nom de la liberté du génie, jugent en modernes : ils oublient que les Grecs, dès le v[e] siècle, considéraient l'invention des règles de la rhétorique comme une découverte précieuse, comme une conquête de la raison ordonnatrice sur le désordre naturel de la parole spontanée. Ajoutons aussi que la structure même de la langue grecque, avec sa liberté de construction et son abondant vocalisme, répugnait à l'inorganisme et sollicitait d'elle-même des règles d'eurhythmie. Cette vérité apparait de plus en plus évidente, à mesure que se précise l'histoire positive de la rhétorique grecque, telle que l'établissent les travaux de Blass, de Norden, et surtout les récentes recherches de Drerup sur la prose attique dont les résultats sont si nets et si décisifs. On conçoit dès lors l'importance du sujet, puisqu'il s'agit pour les interprètes modernes de restaurer en eux-mêmes ces préoccupations techniques qui ont obsédé les écrivains anciens qu'ils ont pour mission de comprendre et de faire comprendre.

L'une des premières conditions, pour mener à bien cette entreprise, c'était de publier de bonnes éditions des principaux traités ou τέχναι, pour remplacer les éditions vieillies des recueils des *Rhetores græci* de Walz et de Spengel. M. Rhys Roberts est un des ouvriers les plus actifs et les plus experts de cette tâche difficile. On lui doit déjà d'excellentes éditions du *Traité du Sublime* attribué à Longin, et des Trois Lettres de critique littéraire de Denys d'Halicarnasse. Sa dernière édition du περὶ Ἑρμηνείας (*Traité du Style*) attribué à Démétrius de Phalère, continue la série. C'est l'un des livres les plus originaux, les plus judicieux et les plus substantiels que l'antiquité nous ait laissés sur cette matière. Aussi, juste en même temps que M. Rhys Roberts, la publication de cet opuscule avait tenté un érudit allemand, M. Radermacher. Mais les deux éditions ne font pas double emploi, et celle de M. Roberts conserve son originalité à côté de celle de Radermacher. Dans une introduction peut-être trop sobre, l'éditeur anglais esquisse l'histoire des théories grecques sur l'art d'écrire en prose, depuis Empédocle jusqu'à Hermogène. Puis, il analyse le *Traité du Style*, et discute l'attribution traditionnelle de cet ouvrage à Démétrius de Phalère. A son avis, c'est l'œuvre d'un rhéteur de l'époque gréco-romaine, nommé Démétrius, qui vécut au premier siècle avant ou après Jésus-Christ. Pour le texte, l'édition nouvelle suit surtout le manuscrit de la Bibliothèque nationale. La traduction anglaise est nette et précise. Des notes abondantes sans

profusion, un précieux glossaire des termes spéciaux, une bibliographie et un index général complètent ce livre, dont l'érudition bien informée ne dédaigne pas d'être pratique.

Max Egger. — Denys d'Halicarnasse. Étude sur la critique littéraire et la rhétorique chez les Grecs au temps d'Auguste. Paris, Picard. 1902, 306 p. in-8°.

N'a-t-on pas dit des œuvres de Denys d'Halicarnasse que leur conservation par le temps, coupable de tant de destructions déplorables, était un *scandale*? La lecture du livre de M. Egger n'atténue guère la sévérité de ce jugement. Dans l'indigent fatras du rhéteur, dans l'irritant parti-pris de son dogmatisme scolaire, l'auteur de cette thèse courageuse et probe réussit à démêler les traits d'un homme de goût. Les jugements de Denys d'Halicarnasse sur la littérature grecque nous déconcertent. On se les explique mieux, quand on connait l'état d'esprit des écoles de rhétorique gréco-romaines où il faisait figure de grand homme. Jamais ne fut plus évidente que dans cette société érudite, la déformation intellectuelle qu'une fausse littérature académique, séparée de la vie réelle, imposait à des esprits plus épris de verbalité que d'idées. On comprend aussi la conception que Denys se forma de l'histoire, et qu'il voulut appliquer lui-même : elle était prétentieusement misérable.

On doit savoir gré à M. Egger du labeur ingrat qu'il s'est imposé pour explorer tous les recoins de cette sotte et colossale bâtisse. Il ne pouvait guère nous en dissimuler le vide et la froideur; mais il nous en a retracé le plan avec une parfaite clarté et une conscience méritoire. Il nous guide et nous oriente avec une conviction qui ne prétend pas forcer notre admiration récalcitrante. Il se garde de surfaire ou de réhabiliter son auteur; il est seulement heureux de nous signaler au passage les quelques propos raisonnables, les quelques faits intéressants qui méritent, dans ce bavardage, de fixer notre attention. Peut-être même la moisson eût-elle pu paraître plus abondante encore. Le plus irritant, chez Denys, ce sont moins ses préférences littéraires que son absence d'esprit scientifique et historique. Il lui arrive souvent de toucher à des questions très intéressantes. Un polygraphe médiocre eût pu en tirer bon parti, en les exposant objectivement. C'est ainsi que Denys lui-même nous a laissé une page précieuse sur les logographes, prédécesseurs et émules d'Hérodote. Il eût donc été utile pour nous — et avantageux pour Denys — d'extraire les données de ce genre, d'en dresser un bilan qui représentât clairement à nos yeux la contribution positive de Denys à l'histoire littéraire de la Grèce, et de le comparer avec l'apport des autres rhéteurs. C'eût été ainsi justifier le hasard qui nous a conservé son œuvre, sinon absoudre l'enthousiasme afflictif des humanistes qui, en un jour d'erreur, inscrivirent une *Lettre à Ammée* au programme du baccalauréat!

L'étude de M. Egger, que bien peu d'érudits auraient eu chez nous la patience d'entreprendre, est elle-même une importante contribution à cette histoire nouvelle de la rhétorique grecque, dont il a été parlé plus haut à propos du livre de M. Rhys Roberts.

Gustave Fougères.

PHILOSOPHIE

L. Lévy-Bruhl. — La morale et la science des mœurs. Paris, 3e édit., avec une préface nouvelle, 1907, Alcan, 300 p. in-8°.

On ne saurait parler des ouvrages qui ont paru en France dans ces derniers temps sur la morale sans rappeler le livre de M. Lévy-Bruhl sur *la morale et la science des mœurs*. De ce livre M. Lanson a donné ici même un compte rendu (*Revue Universitaire*, 1904, t. I, p. 150) qui en indique très justement les tendances, les qualités, et l'importance considérable. Si j'y reviens, c'est surtout parce que la plupart des livres et articles parus depuis sur le même sujet se « situent » par rapport à lui, et aussi parce qu'il y a lieu de signaler l'article récent de la *Revue philosophique* (juillet 1906) dans lequel M. Lévy-Bruhl a répondu à ses divers critiques. Sa réponse, comme son livre, témoigne d'une très nette décision d'esprit, et elle signale avec plus de clarté que jamais les préjugés ou les malentendus plus ou moins implicites qui s'opposent à l'admission de ses thèses essentielles. Elle confirme donc entièrement ces thèses : nécessité de séparer de la recherche scientifique toute préoccupation pratique; impossibilité d'une morale à la fois théorique et normative; inexactitude des postulats sur lesquels repose toute morale de ce dernier genre, comme le postulat de l'identité de la nature humaine en tout temps et en tout lieu, comme celui de l'harmonie de toutes les prescriptions de la conscience; stérilité de la méthode dialectique, dont le plus grave défaut est de prendre pour matière de ses explications et de tenir pour des causes réelles les raisons que, du point de vue de sa conscience, l'homme se donne pour bien agir; justification, par l'histoire du développement des sciences positives et des obstacles qu'elles ont dû surmonter pour conquérir leur objectivité, d'une science positive des mœurs, qui ne peut être telle qu'en traitant la moralité comme un fait social, qu'en étant par suite une partie de la sociologie; reconstitution de règles d'action pour la pratique, mais sous la forme d'un art rationnel qui, au lieu d'imposer d'avance une direction à la recherche scientifique, doit au contraire dépendre, à l'exemple des autres techniques, des résultats de cette recherche impartialement conduite. — Que de pareilles thèses, destinées à faire constater et à achever la désagrégation des disciplines traditionnelles, aient suscité des résistances sentimentales et des méprises, cela n'a rien de surprenant; et il faut bien accorder à M. Lévy-Bruhl que bon nombre des objections qui lui ont été adressées étaient dans le fond des fins de non-recevoir, qu'elles étaient plus ou moins secrètement inspirées par l'attachement à des doctrines et à des habitudes intellectuelles que précisément il avait voulu exclure. Sa position paraît donc forte, toutes les fois qu'il signale le tour vicieusement dialectique des arguments par lesquels on prétend le « réfuter ». Constater, par exemple, la variabilité de la conscience et la relativité des règles morales dans leur détermination matérielle précise, n'a rien qui puisse mettre la morale en péril, et il est bien vrai, comme l'observe avec insistance M. Lévy-Bruhl, que la force de la moralité humaine n'est pas à la merci des explications qu'on en tente ou du caractère de ces explications. La critique dont relèvent les thèses de M. Lévy-Bruhl ne doit donc être qu'une critique interne, portant moins sur l'idée d'une science positive des mœurs que sur la façon dont il a déterminé cette idée. Or, à cet égard, il peut paraître que M. Lévy-

Bruhl n'a pas suffisamment défini les attributs propres du fait moral par rapport aux autres faits sociologiques; peut-être est-ce parce qu'il n'a pas voulu dans un livre qui est avant tout un traité de méthode, apporter des définitions qui engageraient déjà la doctrine et prépareraient les résultats; mais cela aussi peut être cause que, même si l'on accepte l'idée d'affranchir de toute représentation subjective la « nature morale », on ne voit pas suffisamment ce qui constitue cette nature morale, ce qui permet d'en établir le rapport à des causes objectives de la même espèce ou d'une autre espèce. En outre il peut sembler que la notion de la science dont M. Lévy-Bruhl nous demande une extension à la morale est conçue sous une forme trop réaliste et trop homogène; dans toutes les sciences existantes l'objectivité est une sorte de compromis entre des conditions générales d'intelligibilité et la nature propre des faits à expliquer, et M. Lévy-Bruhl reconnaît du reste la spécificité des faits moraux. Mais si, dans les sciences du monde matériel, on peut traiter comme négligeable le rapport qu'ont à notre conscience les phénomènes représentés, peut-on, quand il s'agit de la nature morale, faire entièrement abstraction du lien direct qu'ont les mœurs à la conscience et éliminer *a priori* de la recherche l'étude des facteurs internes originaux, s'il y en a? L'étude, aussi mal aisée du reste qu'indispensable, des processus d'assimilation et de différenciation par lesquels les consciences humaines, en même temps qu'elles se rattachent aux pratiques et aux institutions sociales, *paraissent* cependant par certains caractères s'en distinguer ou s'en libérer, peut singulièrement restreindre la portée de la thèse d'après laquelle nous ne devons chercher que dans la société, comme telle, la cause de nos représentations morales. La sociologie n'est pas assez avancée pour que la certitude de ses résultats interdise à jamais le recours à des explications tirées du rapport de la nature humaine intérieure avec la nature des sociétés. N'avons-nous pas vu certaines sciences du monde matériel obligées, à mesure qu'elles se développaient davantage, de se départir d'un type d'objectivité trop simple et trop absolu auquel elles s'étaient d'abord fixées? — Dans le même esprit, on serait sans doute conduit à présumer que les rapports de la science des mœurs et de la technique correspondante ne seraient pas tout à fait les mêmes qu'en d'autres matières; les conditions de possibilité ou d'impossibilité ne seraient peut-être pas toutes rigoureusement fixées par « l'objet »; elles pourraient être liées aussi à des facteurs subjectifs. — Mais laissons là ces réserves qui ont, quoi qu'on veuille, la fâcheuse apparence d'une critique préventive. M. Lévy-Bruhl nous a rendu le grand service de systématiser d'une façon remarquablement lucide des tendances déjà très fortes, mais éparses, diffuses, et souvent inconscientes des raisons de leur force, à remplacer les constructions conceptuelles de la morale par l'explication positive des faits moraux : que l'œuvre se fasse dans le détail, avec la rigueur et la précision qu'il exige : rien de mieux. La seule chose qu'il faille réserver, c'est le droit de cette discipline, très positive à sa manière, qu'on appelle la *Critique*, et qui, pour la science des mœurs comme pour toutes les autres, aura à examiner le degré de certitude des explications, et jusqu'où elles vont.

Frédéric Rauh. — L'expérience morale. Paris, 1903, Alcan, 246 p. in-8°.

Il y a entre les thèses de M. Rauh et celles de M. Lévy-Bruhl des concordances incontestables, mais, à mon sens, peu profondes. L'un et

l'autre sont d'accord pour déclarer que la réalité de la vie morale n'est pas suspendue à des théories métaphysiques, pour affirmer le relativisme moral et la nécessité d'une science morale positive. Mais de cette même attitude apparente à l'égard de la métaphysique des mœurs, les raisons, chez l'un et chez l'autre, sont loin d'être de même sorte. C'est ce que l'on pourrait déjà induire de la forme de leur exposition. Autant le livre de M. Lévy-Bruhl est continu dans sa marche, autant il évite toute façon enveloppée de penser et de parler qui trahirait la rigueur de son positivisme, autant l'ouvrage de M. Rauh procède par vues indépendantes et suggestions discontinues, laissant souvent au lecteur le soin d'en découvrir l'unité dans certaines inspirations permanentes. M. Rauh a déclaré (*Bulletin de la Société française de philosophie*, 4e année, 1904, p. 6) que son livre, tout à fait contemporain de celui de M. Lévy-Bruhl, commence là où finit ce dernier. Mais si l'on voulait se figurer une régression de sa pensée vers les problèmes méthodologiques dont M. Lévy-Bruhl a traité, on la verrait mal aboutissant aux mêmes résultats. Outre que M. Rauh a une conception générale de la science très différente, il est infiniment moins disposé à chercher dans la science des mœurs la mesure de nos convictions morales ; il ramène volontiers cette science de la considération du passé et des origines lointaines à la considération du présent et des conditions nouvelles d'activité ; avant tout il réclame d'elle ce qui peut instruire pour l'action. Le problème principal qu'il se pose est celui-ci : Quels sont les signes de la croyance morale agissante et à quelle épreuve doit-elle se soumettre pour se vérifier positivement? Or, de même que la connaissance des choses est faite, non pas seulement de l'observation méthodique d'une réalité donnée, mais encore des hypothèses de tout genre qui, venues de l'esprit des savants, ont pris corps dans cette connaissance, de même la moralité réalisée n'est pas faite uniquement de choses engendrées par le milieu social, mais encore des croyances initiales et initiatrices qui en passant à l'acte se sont fixées et consolidées dans ce milieu. Dès lors on est autorisé à admettre qu'il y a moins d'intérêt à poursuivre les conditions sociales antécédentes dont paraissent dépendre nos croyances morales actuelles qu'à chercher ce qui fait que ces croyances sont à la fois véritablement morales et positivement pratiques. Il y a des signes internes de la valeur de nos croyances morales : la nécessité avec laquelle elles s'imposent à nous, pourvu que cette nécessité nous apparaisse d'un autre ordre que celle de nos penchants et de nos habitudes, le désintéressement qu'elles impliquent, pourvu que ce désintéressement soit éclairé et ne se perde pas en sacrifices absurdes, l'efficacité qu'elles ont dans la conduite de notre vie, pourvu que cette efficacité ne soit pas la force d'une impulsion. Il résulte de là que nos croyances morales doivent être accompagnées, comme dit W. James, d'un sentiment de rationalité : mais cela ne veut pas dire, tant s'en faut, qu'elles doivent être déduites de principes rationnels généraux, comme en posent les métaphysiciens de la morale ; elles ont, au surplus, une valeur intrinsèque qui leur confère une véritable autonomie et les dispense de se mettre en quête de ce genre de justification illusoire. Le devoir de l'honnête homme, c'est de les approfondir en lui, de se sentir sincère avec elles et de les amener devant sa réflexion. Mais ce n'est là qu'une partie de sa tâche. L'autre partie, c'est le travail de vérification par lequel il élimine de ses croyances ce qu'elles peuvent avoir d'utopique, d'irréductible à toute réalisation durable, ou encore de discordant avec le présent par trop d'attachement au passé. Et c'est ici qu'intervient surtout la science des mœurs, largement comprise, l'expérience morale. Il faut traiter la croyance morale comme le

savant traite l'hypothèse : elle est en effet une sorte d'hypothèse pratique, qui ne vaut définitivement que tout autant qu'elle est mise à l'épreuve par la connaissance et l'observation du milieu où elle prétend se réaliser; les nécessités sociales de toute espèce, la présence de croyances différentes ou contraires, la diversité et souvent l'hétérogénéité des formes sous lesquelles la même idée aspire à l'existence, forme intellectuelle, forme politique, forme juridique, forme économique : tout cela constitue des éléments de vérification ou de critique avec lesquels doit compter, sans abdication cependant, toute conviction morale réfléchie.

Ce sont là les thèses de M. Rauh : présentées en des termes généraux, elles ne font qu'imparfaitement saisir ce que sa pensée a de neuf, de libre, d'incisif; elles sont constamment vivifiées dans l'ouvrage par des remarques de détail où apparait toute sa pénétration de moraliste, par des invitations pressantes à délaisser la paix des questions éternelles pour prendre une attitude délibérée et franche devant les questions du jour. On peut trouver, philosophiquement, que ce souci de l'actualité et de l'action limite trop le rôle de l'explication théorique. Il n'y a pas que la préoccupation de l'immuable et de l'éternel qui puisse fausser le sens de nos croyances morales; il y a aussi l'acceptation trop immédiate de la direction qu'elles nous impriment à un certain moment et qui introduit obscurément dans nos rapports avec elles une superstition d'absolu. Mais la pensée de M. Rauh est trop diverse d'aspects pour laisser prédominer en elle sans correctif cette dernière tendance; elle retient trop des philosophies antérieures, du kantisme en particulier, qu'elle excelle à transposer et à moderniser, pour ne pas laisser subsister, avec l'idée de l'autonomie de la conscience, un certain esprit d'universalité qui la consacre. Sa répugnance la plus énergique va moins aux idées qu'aux procédés métaphysiques, dont le vice grave est de vouloir déduire de quelques principes généraux ou d'une notion abstraite de la raison le contenu de nos devoirs particuliers ou des choses particulières : et certes cette répugnance peut être tenue pour légitime. Reste à savoir si elle ne le porte pas à faire trop de place dans sa méthodologie morale à un empirisme sans doute très concret, mais trop prompt aussi à accepter des données irréductibles et à arrêter l'analyse abstraite devant le « primat » de l'action. Seule l'étude de questions morales spéciales, conduite de cette manière, pourra ici encore décider là-dessus et écarter les objections de caractère simplement dialectique.

Alfred Fouillée. — Les éléments sociologiques de la morale. Paris, 1905, Alcan, 379 p. in-8°.

M. Alfred Fouillée apporte dans ce nouveau livre cette merveilleuse faculté qu'il a d'assimiler à ses pensées propres certains résultats de la science positive et de les faire converger vers son système général des idées-forces. Que ce mélange très spontané de ses conceptions personnelles à la constatation des renseignements extérieurs et des données de fait ne soit pas plus d'une fois aussi inquiétant que séduisant, c'est ce qu'on n'oserait dire. Et peut-être aussi la critique des doctrines opposées à la sienne souffre-t-elle un peu de ce don qu'il a d'abonder avec les ressources les plus variées et les plus ingénieuses dans son propre sens. Le présent livre nous est offert comme une partie seulement de la morale que M. Fouillée est en train d'édifier; il en expose, avec les éléments sociologiques, comme l'indique le titre, les éléments biologiques et cosmologiques, par conséquent en somme tout l'aspect ob-

jectif; restera à en exposer plus tard l'aspect subjectif, c'est-à-dire les éléments psychologiques et plus strictement philosophiques. C'est à réserver les droits de cette exposition ultérieure qu'est consacré pour une bonne part cet ouvrage-ci. Ce qu'il faut en effet poursuivre, c'est une synthèse adéquate aux besoins pratiques de l'humanité, par l'organisation des connaissances de tout ordre qui peuvent représenter ces besoins ou y satisfaire. Aussi M. Fouillée réagit-il en particulier contre la tendance qu'ont de récents sociologues à étudier la moralité comme un fait qui n'aurait sa racine que dans les sociétés humaines, et non plus dans la nature animale et les sociétés animales : ce qui du reste ne signifie pas pour lui, tout au contraire, la possibilité ou la nécessité d'une réduction totale de la moralité humaine aux simples instincts animaux, surtout mécaniquement expliqués. En traitant de ce qu'il appelle la morale biologique, M. Fouillée s'applique à montrer que les lois de la vie supposent autant et plus l'union que la lutte; et, constatant ce qu'a d'ambigu la notion de vie à cause de son double aspect, physique et mental, il estime que de cette notion seule ne peut sortir la réponse à la question de savoir lequel de ces deux aspects doit prédominer. En traitant de ce qu'il appelle la morale bio-sociologique, il travaille à découvrir les limites que rencontre dans la nature et les sociétés humaines la concurrence vitale; il explique comment les interprétations purement mécanistes des lois de sélection et d'adaptation au milieu sont inadéquates aux faits, et il fait ressortir l'importance trop souvent méconnue de la loi de variation. En discutant les diverses formes de morales exclusivement sociologiques, il insiste principalement sur cette idée, que la moralité n'est pas exclusivement sociale, que, fût-elle sociale, tout ne s'y réduirait pas à la pratique collective, que la morale n'est pas simplement la science des données de fait dans la société, mais encore la science des motifs intérieurs ainsi que des fins, autant individuelles que sociales, de la pratique. — Il n'est pas toujours aisé de suivre l'auteur dans la profusion de ses idées, signe d'une curiosité remarquablement ouverte et d'une capacité singulière de réaction personnelle à l'égard de toutes les manifestations de la pensée contemporaine, et il devient possible qu'on néglige de lui faire honneur de certaines conceptions qui furent siennes avant d'acquérir la vogue sous d'autres noms. Quand M. Fouillée, en particulier, rappelle que dans divers ouvrages il a mis en relief la notion de solidarité et qu'il y a même joint, dans sa *Science sociale contemporaine*, les notions de contrat implicite et de quasi-contrat, il est certainement fondé à faire valoir ses droits de priorité.

Marcel Mauxion. — Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité. Paris, 1904, Alcan, 171 p. in-16.

Pour M. Mauxion, la méthode de l'Éthique doit consister, non pas à déduire de quelque hypothèse métaphysique l'idéal moral, mais à déterminer avec autant de précision que possible le contenu de cet idéal, tel qu'il est actuellement conçu par les peuples dont la civilisation est la plus avancée, puis à en chercher le germe, et, s'il y a lieu, les divers éléments chez les peuplades les plus voisines de l'animalité primitive, enfin à montrer par quels stades successifs la moralité est passée pour s'élever peu à peu de sa forme la plus rudimentaire à sa forme actuellement la plus parfaite. Il faut donc traiter avant tout la moralité comme un fait d'évolution. Mais ce qui est non moins important, c'est de diviser le problème en recherchant s'il n'y aurait pas dans l'idéal moral de

éléments de nature distincte, tout en étant capables de réagir les uns sur les autres. Prenant à son compte cette vue de Herbart, que l'idée du Bien moral est en réalité fort complexe, mais découvrant quant à lui dans cette idée des facteurs autres que ceux que Herbart avait discernés, M. Mauxion distingue les trois éléments suivants : 1° un élément d'ordre *esthétique*, qui comprend les idées de liberté intérieure et de perfection; 2° un élément d'ordre *logique* ou *rationnel*, auquel se ramènent les idées de justice et de droit, d'équité et de rémunération; 3° un élément d'ordre *sympathique*, qui comprend les idées de bienveillance et d'amour. M. Mauxion étudie donc l'évolution de chacun de ces éléments; les procédés de reconstitution auxquels l'obligent à la fois sa méthode d'isolement et l'impossibilité d'une analyse concrète exhaustive ne manquent pas d'ingéniosité et souvent d'apparence probante; mais ils sont trop à la merci du choix arbitraire des états moraux considérés, et ils exigent des efforts parfois trop exclusivement dialectiques d'accommodation quand il s'agit d'opérer à certains moments la combinaison des éléments séparés. En outre, même après avoir suivi avec la docilité la plus complaisante l'histoire ainsi comprise des facteurs de la moralité, on ne reste peut-être pas très convaincu de la thèse maîtresse, d'après laquelle le développement de l'élément esthétique a constamment préparé et conditionné le développement de l'élément rationnel, qui lui-même a devancé celui de l'élément sympathique. — De cette thèse M. Mauxion se sert pour s'élever, non sans éloquence, contre ces morales de la solidarité, dont les considérations superficielles négligent la réalité et l'importance fondamentales des vertus individuelles.

VICTOR DELBOS.

Chronique du mois

Et les grandes vacances ? — Il est grand temps d'aboutir. — La discussion du budget à la Chambre. — Les classes élémentaires et les écoles primaires. — Encore les aumôniers. — Un sursis d'un an. — Le rapport du budget. — L'opinion de M. Couyba sur la réforme de 1902.

Bien que nous soyons encore sous la neige ou à peu près, il est temps de songer aux grandes vacances et voici pourquoi : la date des compositions du dernier trimestre et l'ouverture des examens de fin d'année sont intimement liées à la solution qui prévaudra.

Je suppose que personne ne s'en occupe ni à la direction de l'enseignement, ni au cabinet du ministre, et que nous nous acheminions ainsi, sans regarder devant nous, vers les vacances de Pâques et nous retombons en plein dans le gâchis où nous pataugeons depuis deux ans. On lancera en vain de belles circulaires aux familles pour les avertir que les professeurs resteront à leur poste jusqu'au 31 juillet. Mais les familles continueront à faire ce qu'elles font depuis deux ans. Cédant au mouvement général qui fait qu'au 14 juillet les affaires se ralentissent et que la morte-saison commence, les familles boucleront tranquillement leurs malles et emmèneront leur progéniture sans aucun respect pour les petits papiers administratifs. A la campagne comme dans les villes d'eaux, on ne voyait autrefois que quelques rares isolés avant le 1er août. Mais, depuis quelques années, les locations se font à partir du 14 juillet et ceux qui arrivent quinze jours après sont déjà des retardataires. C'est en vain qu'on essaierait de remonter ce courant social au nom de traditions surannées de l'Université. L'expérience de ces deux années est, je crois, concluante. Les professeurs continueront à rester seuls dans leurs chaires et l'administration sera impuissante à conjurer cette grève pacifique d'écoliers.

On a objecté, il est vrai, qu'en entrant dans cette voie on compromettrait la période qui s'étend du 1er au 14 juillet. La quinzaine serait perdue pour le travail et la discipline s'en irait à vau l'eau. Les compositions devraient être terminées dès le 20 juin pour permettre à l'administration de centraliser les résultats et de préparer le palmarès. Avec les dernières compositions, le cours du professeur aurait perdu toute sanction, peut-être même tout intérêt.

Un administrateur qui a pesé toutes ces objections nous a proposé dernièrement la solution suivante :

« Rien n'empêche de fixer au 14 juillet la fin de l'année classique, à condition de maintenir jusqu'à cette date extrême les compositions et les cours. On reporterait alors la distribution des prix au premier jour d'octobre. Résultats : travail normal dans toutes les classes jusqu'à la date du 14 juillet; facilités pour l'administration de se livrer pendant les vacances à la préparation du palmarès, rajeunissement de cette trop vieille cérémonie de la distribution des prix par sa transformation en fête de rentrée, sans compter bien d'autres avantages qu'il serait trop long d'énumérer. »

Cette solution nous semble avoir le mérite de faire tomber les reproches les plus sérieux qu'on ait faits, jusqu'ici, à la clôture de l'année classique au 14 juillet. Que le ministère s'en inspire ou qu'il en adopte une autre, l'essentiel est de se hâter et de ne point persévérer, sans excuse cette fois, dans les errements de l'an passé.

Nous avons vu, cette année, défiler le budget de l'instruction publique à une vitesse de cent vingt à l'heure et tout cela pour aboutir au vote d'un douzième provisoire! Les minutes étant avarement comptées, vous croyez, peut-être, qu'on s'en est tenu aux questions de haute portée sociale, seules dignes d'arrêter l'attention du législateur? Au lieu de cela, nous avons entendu un honorable protester contre les gradins des classes « sur lesquels on pourrait percher des volailles » et réclamer pour les écoliers des pupitres et des chaises.

J'ajoute que la montre de cet honorable retardait un peu, car, dans bon nombre de lycées, les gradins et les planches servant de tables ne sont déjà plus que l'exception. Comme l'a fait remarquer le ministre, des transformations importantes ont été faites et il en sera fait d'autres au fur et à mesure que les crédits seront mis à la disposition de son département.

Une question plus intéressante a été posée par M. Alexandre Blanc : la suppression des classes élémentaires des lycées au profit des écoles primaires. Certes, en restant dans le domaine de la théorie et de la logique pure, la solution peut paraître assez séduisante. Mais il faut prendre les choses telles qu'elles sont et se préoccuper un peu plus des contingences.

Nous sommes toujours sous le même régime de la liberté de l'enseignement. Le jour où l'on décidera la suppression des classes élémentaires, croyez-vous que les familles qui envoient leurs enfants au lycée les confieront à l'école communale? C'est bien mal connaître notre bourgeoisie. Les cinq sixièmes de ces enfants seraient ou gardés à la maison ou envoyés dans les petits « cours » qui n'ont jamais été plus prospères que depuis la suppression de l'enseignement congréganiste.

M. Levraud a proposé une solution différente. « Vous ne pouvez, dites-vous, supprimer vos petites classes, en un mot transférer le petit lycée à l'école primaire? Eh bien! faisons mieux, transportons l'école primaire au lycée. » Mais il y a là une pre-

mière impossibilité matérielle dont l'honorable député n'a pas tenu un compte suffisant. L'effectif des écoles primaires s'est considérablement accru en ces derniers temps surtout dans les villes populeuses, — celles précisément qui ont des collèges et des lycées. Aucun établissement d'enseignement secondaire n'a été bâti en vue de recevoir une pareille agglomération. Les adversaires des lycées-casernes auraient vraiment trop beau jeu.

Il fallait s'attendre, cette année surtout, à ce que la question des aumôniers dans les lycées revînt sur le tapis. Bien que l'Église soit en fait séparée de l'État, il nous reste encore un personnage concordataire, c'est le ministre de l'Instruction publique et des Cultes.

La Commission du budget proposait de supprimer le crédit affecté aux aumôniers et, malgré les observations du ministre de l'instruction publique, elle avait maintenu cette suppression. La Chambre devait donc en dernier ressort être juge du litige.

Le ministre a plaidé surtout les circonstances atténuantes. Saisi des plaintes préventives des familles, il n'a pas caché qu'il se trouvait en présence « d'engagements moraux » pris sous forme de prospectus, de circulaires remises aux parents. « Ces promesses, a-t-il dit, sont garanties par les sommes inscrites au budget. Allez-vous, en supprimant le crédit, mettre les chefs d'établissements dans la pénible obligation de faire défaut à leur parole? S'il convient de supprimer les aumôniers dans les lycées et les collèges, que cette mesure soit retardée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Laissez au ministre de l'instruction publique la possibilité de choisir un moyen raisonnable et régulier pour rompre des engagements qu'il a pris pour l'année scolaire et qu'il a le devoir de tenir. » C'est sous le bénéfice de ces observations, et avec une réduction indicatrice de 1.000 francs, que le crédit des aumôniers a été voté pour une année encore.

Ce n'est donc pas, en somme, cette discussion à la fois précipitée et hâtive — c'est tout juste si le rapport était distribué au moment où commençait la discussion — qui pouvait offrir cette année un intérêt quelconque. C'est plutôt dans le rapport de M. Couyba qu'il faut aller chercher quelques idées directrices et quelques vues d'ensemble.

Que pense le rapporteur de la grande réforme de 1902? Il la trouve, en principe, excellente, mais il s'efforce de démontrer qu'en fait elle reste incomplète et que, si l'on n'y prend garde, elle risque d'être faussée dans son application et dans ses conséquences. »

Ce que le rapport critique tout d'abord dans le plan d'études actuel, c'est son manque d'équilibre. Sur les quatre sections du second cycle, il y en a trois avec latin. La section D, sans latin, ne représente à ses yeux que les humanités scientifiques. Il fallait créer en même temps les humanités françaises et modernes pour les élèves à aptitudes littéraires. « Une fois encore, le latin

a triomphé du français. Dans les quatre sections, il n'y a pas place pour une culture donnée par le français. Il est temps de faire au français sa part. »

M. Couyba insiste pour que la réforme des examens et concours complète la réforme de l'enseignement secondaire lui-même. Pour que la continuité du primaire au secondaire ne soit pas un trompe-l'œil, pour qu'elle se poursuive par la continuité du secondaire au supérieur, il ne faut pas qu'un élève de la section D puisse être écarté de la licence ès lettres — histoire, philosophie, langues vivantes — par une épreuve latine. « Ce qu'on a fait pour le doctorat, la suppression de la thèse latine obligatoire, doit logiquement être fait pour la licence ès lettres. Le latin facultatif, rien de mieux, mais le latin obligatoire, rien de plus tyrannique. »

Les déchets de l'enseignement secondaire, les déclassés d'avant le baccalauréat, comme dit M. Buisson, ont attiré aussi et retenu l'attention du rapporteur. Il s'inquiète de voir les classes supérieures traîner le poids mort des non-valeurs qui continuent à les encombrer jusqu'à la barrière du baccalauréat.

A ce mal, il ne voit qu'un remède : l'élimination des élèves incapables à la fin du premier cycle d'études. « Toute réforme de l'enseignement secondaire qui n'édicterait pas ce principe de la sélection et qui négligerait d'indiquer les moyens efficaces de l'appliquer, ne saurait avoir ni valeur pédagogique ni valeur sociale. » Il est temps, dans nos lycées et collèges, de s'attacher moins à la quantité qu'à la qualité.

Satisfait ou à peu près de l'évolution de l'enseignement des sciences physiques et de l'histoire, M. Couyba se montre très sévère sur les résultats que donne ou plutôt que ne donne pas l'enseignement du dessin. Il estime que les méthodes sont mauvaises et les professeurs mal préparés à leurs fonctions. Tel qui peut admirablement dessiner est incapable de professer. Et il voudrait faire graver en lettres d'or, rue de Grenelle, les vœux adoptés au Congrès artistique de Berne. « Les résultats de l'enseignement du dessin à tous les degrés dépendent de l'instruction reçue par le maître. En conséquence, il y a lieu d'apporter en particulier le plus grand soin à l'instruction des maîtres des écoles populaires. Pour tous les établissements préparant à l'enseignement du dessin, les maîtres à former devront recevoir toutes les connaissances nécessaires, psychologiques, pédagogiques, esthétiques et autres. »

Pour l'enseignement du français, le rapport regrette qu'on ne puisse faire dans les classes une part plus large à la littérature du XIXe siècle, mais il reconnaît que le grand obstacle, c'est la propriété littéraire qui fait qu'un très petit nombre de grands écrivains modernes sont tombés dans le domaine public. Il ne verrait, ajoute-t-il, aucun inconvénient à ce que ces éditeurs soient expropriés pour cause d'utilité publique, mais comme le veut la Déclaration des droits de l'homme, « moyennant le paiement d'une juste et préalable indemnité. »

Tout en constatant les progrès de l'enseignement des langues vivantes, le rapporteur trouve que la méthode directe dont on se promettait tant de bien ne donne pas les résultats attendus « faute d'être appliquée intégralement, et elle ne peut pas être appliquée intégralement, faute de classes homogènes ». Et il voit le remède à cet énorme déchet de notre enseignement dans l'examen de passage, mais un examen de passage sérieux complet, loyal, et non pas cette puérile comédie qui se joue tous les ans au mois de juillet devant des tables à moitié dégarnies.

Très abondant sur ces problèmes de pédagogie, M. Couyba est plus réservé sur la question des intérêts du personnel. Il attend sans doute, comme nous tous, le résultat des travaux de la Commission extra-parlementaire qui n'a pas une tâche facile. Elle aura bien mérité du personnel si elle parvient à tirer l'enseignement secondaire de l'état chaotique où il est actuellement plongé.

André Balz.

Communication

Nous recevons de M. le Directeur de l'Enseignement secondaire la note suivante que nous nous empressons de communiquer à nos lecteurs :

Le Directeur de l'Enseignement secondaire ne pouvant, faute de temps, répondre personnellement à tous les fonctionnaires des lycées et collèges de garçons et de filles qui lui ont fait l'honneur de lui adresser leur carte à l'occasion de la nouvelle année, les prie de vouloir bien agréer, par l'intermédiaire de la **Revue Universitaire**, *ses sincères remerciements et l'assurance de tout son dévouement et de toute sa sympathie.*

Échos et Nouvelles

Conseil supérieur de l'Instruction publique. — Le Conseil supérieur s'est réuni le 26 décembre. Pendant cette session, dont la durée a été de trois jours, aucune question importante pour l'Enseignement secondaire n'a été abordée. Le projet de réforme de la licence n'est pas encore prêt, nous dit-on.

Le programme de mathématiques au baccalauréat. — Aux termes de la circulaire du 10 novembre 1905, les nouveaux programmes de mathématiques seront obligatoires à partir de l'année scolaire 1906-1907 pour les classes de première (A-B-C-D) et, par suite, les candidats à la première partie du baccalauréat seront interrogés d'après les nouveaux programmes à partir de 1907.

Le Ministre vient d'être consulté sur la question de savoir si cette règle doit être appliquée à tous les candidats, même à ceux qui se sont déjà présentés, qu'ils aient été ou non admissibles.

Considérant, d'une part, qu'il est de règle qu'un candidat ajourné conserve, quand il se représente pour réparer son échec, le régime sous lequel il a subi la première fois les épreuves, et, d'autre part, qu'en raison de la simplification des programmes de mathématiques, ces candidats peuvent avoir avantage à bénéficier du nouveau régime, le Ministre a décidé qu'il y avait lieu de leur laisser toute liberté d'option entre l'ancien et le nouveau régime.

Résidence obligatoire. — Un décret vient de rendre applicables aux fonctionnaires de l'Enseignement secondaire les dispositions du décret de 1901 rendant la résidence obligatoire pour les membres de l'Enseignement supérieur.

Voici les termes de ce décret :

Art. 1er. — Les membres des Facultés et Écoles assimilées (Écoles supérieures de pharmacie, Écoles de plein exercice et Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie) sont tenus de résider dans la ville où siège la Faculté ou École dont ils font partie, s'ils n'en ont été dispensés pour causes approuvées par le Ministre, après avis du Recteur.

Art. 2. — Il sera pris ou dirigé telles mesures ou poursuites disciplinaires que de droit contre les membres des Facultés ou Écoles qui, dûment avertis par le Recteur, ne se conformeraient pas à l'article précédent.

Art. 3. — Pour l'exécution du décret, les faubourgs et banlieues des villes seront considérés comme les villes mêmes.

Dates des concours universitaires en 1907. — Les épreuves écrites des différents concours de l'agrégation des lycées de garçons, ainsi que les épreuves écrites pour l'obtention des certificats d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges et du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement secondaire, commenceront, en 1907, le vendredi 5 juillet, au chef-lieu de chaque académie, ainsi qu'à Bastia, Constantine, Oran et Tunis.

Les inscriptions des candidats seront reçues au secrétariat de chaque académie et au secrétariat de la direction générale de l'enseignement public en Tunisie, jusqu'au 1er mai prochain.

Les épreuves écrites des concours pour les agrégations et certificats d'aptitude de l'enseignement secondaire des jeunes filles commenceront, en 1907, le vendredi 28 juin, au chef-lieu de chaque académie, ainsi qu'à Constantine et à Oran.

Les inscriptions des aspirantes seront reçues au secrétariat de chaque académie, du 15 avril au 15 mai.

Les sessions d'examens d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges (jeunes gens et jeunes filles) et dans les cours secondaires de jeunes filles s'ouvriront, en 1907, dans tous les départements :

1° Pour les jeunes gens, le jeudi 11 avril ;
2e Pour les jeunes filles, le jeudi 18 avril.

Les inscriptions seront reçues au secrétariat de chaque préfecture du 1er au 25 mars prochain.

La Presse de l'Enseignement. — L'Association générale des Membres de la Presse de l'Enseignement a nommé une Commission chargée d'étudier l'emploi qu'il convient de faire de la somme de 24 800 francs qui lui a été attribuée par le Comité des Bons de la Presse.

Dans une première séance, cette Commission, examinant diverses propositions présentées, s'est prononcée contre la transformation en Société de secours mutuels et contre la constitution d'une Société de retraite.

Elle a été d'avis que l'Association doit poursuivre la reconnaissance d'utilité publique et elle s'est arrêtée, pour le moment, à l'idée d'établir l'assurance en cas de décès.

Maîtres et parents. — Du *Journal des Débats* : « On se plaint souvent de l'absence de relations entre les familles et les professeurs. Les professeurs sont portés à supposer que les parents se désintéressent du travail de leurs enfants, et les parents sont tentés de croire que les professeurs accueillent sans enthousiasme leurs visites ou leurs communications. Il est probable que c'est une double erreur, née d'une timidité réciproque. Quand les familles se sentent encouragées, elles saisissent volontiers toute

occasion d'entrer en conversation, et si seulement chaque professeur avait, au lycée même, un jour par semaine, choisi par lui et affiché au parloir, où on serait sûr de le trouver sans le déranger, un grand pas dans la voie de la coopération de la famille et du lycée serait accompli. On peut l'affirmer d'après divers symptômes, dont le moins significatif n'est pas la formation d'Associations de parents dont il a été question ici même. En voici un autre plus récent. Un professeur de septième d'un lycée des environs de Paris a pris l'initiative d'adresser aux parents de tous ses élèves une petite circulaire et un petit questionnaire portant sur le tempérament, l'état de santé, les dispositions naturelles, les antécédents de toute nature de chaque enfant. Il est certain que de pareils renseignements, au début de l'année, peuvent éviter bien des tâtonnements et des malentendus. En tout cas, ce qui est significatif, et ce que nous voulons relever, c'est que toutes les familles ont rempli ce questionnaire, et avec beaucoup de soin et de précision. Cette initiative répondait à un état d'esprit préexistant. Cet état d'esprit doit être encouragé, car tout ce qui tend à rompre la glace entre le personnel enseignant et la clientèle enseignée ne peut être qu'excellent ».

Nouvelles diverses. — Nous avons appris avec un vif regret la mort subite de M. Piéron, inspecteur général de l'Enseignement secondaire, pour l'ordre des sciences.

M. Port, agrégé d'histoire, professeur au lycée de Besançon, est délégué dans les fonctions d'inspecteur d'académie, en résidence à Aurillac, en remplacement de M. Aubin, qui a reçu une autre destination.

M. Recéjac, licencié ès lettres, docteur ès lettres, chargé de cours au lycée de Tarbes, est délégué dans les fonctions d'inspecteur d'académie en résidence à Digne, en remplacement de M. L'Hôpital, qui a reçu une autre destination.

En disant, dans notre dernier numéro, qu'aucune jeune fille n'avait figuré sur la liste d'admission à l'École normale supérieure, nous ne pensions qu'à la section des lettres : on nous assure que dans la section des sciences il y a bien une normalienne qui vient travailler dans les laboratoires de l'École.

Notre excellent collaborateur, M. Léon Morel, a été proposé au choix du Ministre par la Faculté des Lettres de Paris pour le poste de maître de conférences de langue et littérature anglaises, vacant par suite de la nomination de M. Legouis à la chaire de M. Beljame. Deux autres de nos collaborateurs, MM. Baret et Fougères, ont été nommés professeurs adjoints. Nous sommes heureux de leur adresser nos félicitations.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1907)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS (*suite*).

VOLTAIRE. — **Essai sur les Mœurs**, ch. 118-21 (Agrégation des lettres). — **Choix de Lettres** (éd. BRUNEL), 100-119, 134-6, 144-54, 164-7, 186, 191 (Agrég. de l'enseig. sec. des j. filles).

Texte : Ed. BEUCHOT, 70 v. in-8°, 1828 et s.; éd. MOLAND, chez Garnier, 50 v. in-8°, 1877-82; tables, 2 v., 1885 et éd. in-12. Éd. LA BÉDOLLIÈRE et G. AVENEL, 1867-73, in-4°, t. II, 3 fr.

Ouvrages à consulter : Depuis le livre de G. DESNOIRETERRES, *V. et la société française*, Paris, 2e éd., 1871-6, 8 v. in-12, et l'article *V.* dans la *Grande Encyclopédie* (M. G. LANSON) [1], qui en condense tous les résultats précis, ont paru un certain nombre d'études sur des points particuliers de biographie : *Le Voyage en Angleterre* (L. FOULET, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1906, 1-25), les *Lettres philosophiques* (G. LANSON, *Rev. de Paris*, 15-7-04, 367-86), *Le Frère de V.* (A. GAZIER, *Rev. des D. M.*, 1-4-06, 615-46), *V. et J.-B. Rousseau* (P. BONNEFON, *Rev. d'H. L. de la Fr.*, 1902, 546-95, cf. *Rev. Universit.*, 1904, I, 48), *La Mort de V.* (L. LAMBEAU, procès-verbal de la séance de la Commission du Vieux-Paris, 10-11-04), etc.

Études critiques : SAINTE-BEUVE, *Lundis*, II, VII, XIII, XV; F. BRUNETIÈRE, *Ét. critiques*, I, III, IV; E. FAGUET, *XVIIIe s.*, 1890, in-12, et *La Politique comparée de Montesquieu, de Rousseau et de V.*, Paris, 1902, in-12; NOURRISSON, *V. et le Voltairianisme*, 1896; E. CHAMPION, *Études critiques*, 1892; G. PELLISSIER, *V. Philosophe*, *Études de litt. et de morale contempor.*, 1905, in-12.

Sur le livre de M. L. ROBERT, *V. et l'intolérance religieuse*, Lausanne, 1904, in-8°, cf. *Rev. Universit.*, 1906, I, 330.

Sur V. et le genre épistolaire, G. LANSON, Introduction au *Choix de Lettres du XVIIIe s.*, Hachette, petit in-16.

Sur la langue et le style : L. VERNIER, *V. grammairien*, in-8°; F. GOHIN, *Les Transformations de la langue française* (1740-1789), Belin, 1903, in-8°; A. FRANÇOIS, *La Grammaire du purisme et l'Académie française au XVIIIe s.*, Paris, 1905, in-8° (V. et les commentaires au XVIIIe s.,

1. Depuis que ces notes ont été rédigées a paru un *Voltaire* de M. G. Lanson, dans la *Collection des Grands écrivains de la France*, Hachette, in-16, 2 francs.

p. 108, 116, 211-2, 254, 256-8, 260-1, 265-6); *L'Art de la prose*, par M. G. Lanson, *Ann. polit. et littéraires*, plusieurs articles, 1er semestre 1906; E. Faguet, à propos du livre de M. Albalat sur les corrections de style, *Revue Latine*, fév. 1905, p. 82; *Nicht akademische Syntax bei Volt.*, par J.-Otto Kling, diss. de Marbourg, 1905, in-8°, 79 p.

ANDRÉ CHÉNIER. — **Idylles**. — **Épigrammes**, édit. Becq de Fouquières, Charpentier (Agrégation des Lettres). — **Bucoliques** (dans les *Poésies choisies*, éd. Becq de Fouquières, Delagrave : *L'Aveugle*, *Le Mendiant*, *La Liberté*; les petites pièces VI-XIV; *La Jeune Tarentine* (Agrég. de l'enseig. sec. des j. filles).

Texte : A l'édition de Gab. de Chénier, Lemerre, 3 vol. in-18, 1874, on a apporté un certain nombre de corrections (éd. Becq de Fouquières, pour les *Poésies choisies*, édition L. Moland, chez Garnier, 2 vol., 1879 et 1884, avec introduction, p. 1-70 et l'étude de Sainte-Beuve, p. 71-108); les observations de Becq de Fouquières mêmes ont été complétées grâce à Raoul Gaillard, édition chez Lemerre, 2 vol. in-18, 1899, aux notes de M. Ch. Comte, brochure publiée par la *Revue scolaire*, 1895, in-12, 15 p., et à celles de M. Hildebrandt, programme de l'Université de Berlin, 1897; essai de chronologie des poésies, Hartmann, progr. de Leipzig, 1893, in-4°, 58 pages.

L'histoire des manuscrits a été faite (*Rev. d'Hist. Litt.*, 1901, 178-89), par M. Ab. Lefranc, à qui l'on doit la publication, dans diverses revues, de plusieurs fragments inédits (v. les indications, *ib.*, p. 177). — J. M. de Hérédia, *Le manuscrit des Bucoliques*, *Rev. des D. M.*, 1-11-05, p. 146-67, introduction à une édition critique.

Ouvrages à consulter : Pour la biographie : Becq de Fouquières, *Lettres critiques sur la vie, les œuvres*, etc., *de A. C.*, 1881; plus récemment le *André Chénier* de M. E. Faguet (*Coll. des Gr. Écr.*), Hachette, in-16, 1902, 2 francs; sur *Aimée de Coigny et ses mémoires*, par M. E. Lamy (1902, in-8°), cf. *Rev. Un.*, 1902, II, 377; sur la mort d'A. Chénier, un article de M. L. Franville, reproduit dans le *Merc. de Fr.*, oct. 04, p. 235-8.

Études littéraires : Sainte-Beuve, *Portraits littéraires*, I, *Portraits contemporains*, II, V (sources grecques des *Idylles*); *Lundis*, IV, *Nouv. Lundis*, III; L. Bertrand, *La fin du classicisme..*, 1897, in-12 (cf. *Rev. Un.*, 1898, I, 396-8); Zyromski, thèse latine sur les sources grecques, 1897, in-8°; Vianey, *Les poésies antiques et l'épopée contemporaine*, *Ann. de la Fac. des lett. de Bordeaux*, 1899; H. de Régnier, *Figures et caractères*, 1901, in-12; L. Arnould, dans *Le Correspondant*, oct. et nov. 1901, 276-92 et 598-615; sur les *Bucoliques*, 279-92; P. Glachant, *A. C. critique et critiqué*, Lemerre, 1902, in-18; je n'ai pas vu le livre de Tosi, *A. C. et le classicisme*, 1903.

M. Grammont, *Le vers français*, 1904, in-8°, passim, p. 85-338.

(*A suivre.*) Henri Chatelain.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS LATINS (*suite et fin.*)

CICÉRON. **Brutus** (Grammaire).

L'édition indispensable du *Brutus* est celle que J. Martha a donnée, en 1892, dans la Collection des éditions savantes publiées par la librairie Hachette (grand in-8°, 6 francs). L'introduction qui précède le volume (date et circonstances de la composition du *Brutus;* rapports du *Brutus*

avec le *De Oratore* et l' *Orator;* sources et valeur historique du *Brutus;* la critique dans le *Brutus;* les manuscrits) et les notes critiques et explicatives, qui se trouvent au bas de chaque page, sont également précieuses. C'est du texte de J. Martha que H. Bornecque s'est servi pour étudier « les lois métriques de la prose oratoire latine d'après le *Brutus* » (*Revue de Philologie*, 1902, p. 105-124), et pour proposer quelques corrections réclamées par la constitution métrique des phrases.

Plusieurs éditions du *Brutus*, avec notes et commentaires, ont été publiées en Italie depuis une quinzaine d'années, en particulier celle de Pietro Ercole (Torino, 1891) et de G.-B. Bonino (Torino, 1895); la plus récente est *Il Bruto*, annotato da V. d'Adozzio, dans la *Nuovo raccolta di classici latini con note italiane* (R. Sandron, Palermo, 1904).

Il convient de ne pas négliger les éditions allemandes, celles surtout de Otto Iahn, revue par E. Eberhard (dans la *Sammlung* de Weidmann, Berlin) et de W. Piderit, revue par G. Friedrich (dans les *Schulausgaben*, de Teubner, Leipzig). L'*Einleitung* et les notes de ces deux ouvrages sont fort utiles.

Parmi les éditions antérieures, la deuxième de Frédéric Ellendt (Kœnigsberg, 1844) est surtout recommandable à cause des 150 pages préliminaires que l'éditeur consacre à une « Brevis eloquentiæ romanæ usque ad Cæsarum ætatem historia ». Une histoire de l'éloquence latine est, en effet, absolument nécessaire pour l'étude du *Brutus*. La plus commode, qui est loin d'être la meilleure, a été donnée par V. Cucheval, d'après les notes de Berger : *Histoire de l'éloquence latine depuis l'origine de Rome jusqu'à Cicéron* (2 vol., 3e édit., Paris, Hachette, 1892). On peut encore user de l'antique *Geschichte der römischen Beredsamkeit*, de, Westermann (Leipzig, 1835) et du consciencieux travail de J.-E. Demart au *L'Éloquence républicaine de Rome d'après les fragments authentiques* (1 vol. in-8°, xiv-334 p., Mons, 1870). En 1903, Antonio Cima a publié à Rome, chez Ermanno Lœscher, un « saggio storico-critico », *L'Eloquenza latina prima di Cicerone* (1 vol., in-8° iv-224 p.), histoire intéressante et très complète de l'éloquence pendant la République romaine.

Consulter les thèses de Causeret, *Étude sur la langue de la rhétorique et de la critique littéraire dans Cicéron* (Paris, Hachette, 1886), et de Poiret, *Essai sur l'éloquence judiciaire à Rome pendant la République* (Paris, Thorin, 1887).

On trouvera dans les *Oratorum Romanorum Fragmenta* de H. Meyer (édition française, corrigée et augmentée par F. Dübner, Paris, 1837), tout ce qui reste des nombreux orateurs énumérés dans le *Brutus*. Deux dissertations spéciales se rapportent aux plus éminents des prédécesseurs de Cicéron :

M. Œtte, *De M. Licinio Crasso* (Leipzig, 1873).

O. Enderlein, *De M. Antonio oratore* (Leipzig, 1883).

On peut recommander, comme dissertations s'occupant du *Brutus* lui-même :

G. Schwister, *Quæstiones ætiologicæ in Ciceronis Brutum* (Bonn, 1857).

Fr. Muller, *Brutus, eine Selbstvertheidigung des M. Tullius Cicero* (Colberg, 1874).

M. Naumann, *De fontibus et fide Bruti Ciceronis* (Halle, 1883).

(*Fin.*) H. de la Ville de Mirmont.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ALLEMAND (*suite*).

Sur Heines *Elementargeister*.

A consulter : outre les ouvrages de mythologie indiqués dans la *Revue Universitaire* du 15 décembre 1906.

1) Heine, *Werke*, her. v. Elster. Leipzig und Wien.
2) Strodmann, *Heines Leben und Werke*, Hamburg, 3. Aufl. 1884, Hoffmann et Campe.
3) Legras, *H. Heine poète*. Paris 1897, C. Lévy.
4) Bölsche, *H. Heine*, Leipzig, Trenkel, 1888.
5) Keiter, *H. Heine*. Köln 1891, Bachem.
6) Henri Lichtenberger, *H. Heine penseur*, Paris 1905.

HISTOIRE DE LA CIVILISATION

B) **La vie populaire en Allemagne au XV** siècle.

B) **La vie populaire en Allemagne au XVe siècle.** *Uhlands Volkslieder*, nos 36, 68, 126, 133, 134, 165, 167, 168, 173, 249, 261, 278, 289, 302, 309 A 315, 325, 326, 330, 333, 341 B 341 C.

A consulter :

I. — Sur la question (B) en général dans la collection Göschen, Leipzig, les volumes :

Kurze, *Deutsche Geschichte*, I, Mittelalter.
Kurze, *Deutsche Geschichte* von 1500-1648.
Günther, *Deutsche Kulturgeschichte.*
Arnold, *Die Kultur der Renaissance.*
Jantzen, *Literaturdenkmäler* des 14. und 15. Jahrhunderts.
Sahr, *das deutsche Volkslied.*

(*A suivre.*) Albert Lévy.

NOTES SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ANGLAIS (*Suite*).

IV. Ben Jonson

The Works of Ben Jonson with Notes critical and explanatory and a biographical Memoir, by William Gifford, 3 vols (Chatto and Windus) (le vol. 2 contenant *Bartholomew Fair*). 3/6.
Bartholomew Fair (Mermaid Series). 2/6.
John A. Symonds, *Ben Jonson* (English Worthies). 1/s.
A. Mézières, *Prédécesseurs et Contemporains de Shakespeare* (Hachette).

V. Vanbrugh

The Works of Sir John Vanbrugh, edited with an Introduction and Notes, by A. E. H. Swain (Mermaid Series). 2/6.
(L'essai de Leigh Hunt sur *Vanbrugh* se trouve dans ce volume).

VI. Addison

The Spectator. A new Edition reproducing the original text, both as

first issued and as corrected by its authors. With Introduction, Notes and Index, by Henry Morley (Routledge). 3/6.

Addison, by W. J. Courthope (English Men of Letters). 2/.

(*A suivre.*)

AGRÉGATION DE L'ENS. SECON. DES JEUNES FILLES

AUTEURS FRANÇAIS

VOLTAIRE. — **Choix de Lettres** (édition Brunel, chez Hachette) : lettres 100-119 (26-10-1760 — 8-9-1762); 134-136 (1er à 31-3-1765); 144-54 (6-7-1766 — 17-7-1776); 164-167 (7-3-1769 — 13-10-1769); 186 (1775); 191 6-10-1776).

Voir à la rubrique : agrégations des lettres et de grammaire.

ANDRÉ CHÉNIER. — **Bucoliques** (dans les *Poésies choisies*, publiées à l'usage des classes, par Becq de Fouquières, chez Delagrave) : *L'Aveugle*, *Le Mendiant*, *La Liberté;* les petites pièces VI-XIV; *La Jeune Tarentine*.

Voir à la rubrique : agrégations des lettres et de grammaire.

(*A suivre.*) Henri Chatelain.

HISTOIRE

I. — L'Empire romain au IIe siècle.

Quelques sources sont indispensables : les aspirantes pourront les consulter dans les traductions de la collection Lemaire ou de la collection Nisard. Voir principalement : Pline-le-Jeune, *Panégyrique de Trajan*, *Lettres;* Spartien, *Vie d'Hadrien;* Capitolin, *Vies d'Antonin-le-Pieux*, *Marc-Aurèle*, *Verus;* Lampride, *Vie de Commode*; œuvres de Sénèque, de Marc-Aurèle, de Juvénal.

Comme ouvrages modernes, voici l'indication des plus essentiels :

Duruy, *Histoire des Romains*, tomes IV et V (Hachette). — Mommsen, *Histoire Romaine*, IX-XI (tr. Toutain et Cagnat, chez Bouillon). — Willems, *Droit public romain* (Larose et Forcel). — Renan, *Les Évangiles*, *l'Église chrétienne*, *Marc-Aurèle* (Calmann-Lévy). — De la Berge, *Essai sur le règne de Trajan* (Bouillon). — Lacour-Gayet, *Antonin le Pieux* (Fontemoing). — C. Martha, *Les moralistes sous l'empire romain* (Hachette). — Émile Thomas, *Rome et l'Empire* (Hachette). — Roger Peyre, *L'Empire Romain* (Biblioth. d'histoire illustrée). — G. Boissier, *Promenades archéologiques*, *la Religion romaine*, *la Fin du Paganisme* (Hachette). — E. Desjardins, *Géographie de la Gaule romaine*, 4 vol. (Hachette). — Jullian, *Les Transformations politiques de l'Italie* (Fontemoing); *Gallia*, (Hachette). — Bloch, *La Gaule romaine* (dans l'Histoire de Lavisse, Hachette). — Guiraud, *Les Assemblées provinciales dans l'Empire Romain* (Librairie Armand Colin). — Beurlier, *Essai sur le culte rendu aux Empereurs* (Fontemoing). — Funk, *Histoire de l'Église* (trad. franç.), tome Ier (Librairie Armand Colin). — Allard, *Le Christianisme et l'Empire Romain* (Lecoffre). — Pératé *L'Archéologie chrétienne* (Biblioth. d'histoire illustrée).

(*A suivre.*) Ch. Dufayard.

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — Les théories évolutionnistes impliquent-elles une conception particulière de la morale ?

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Que peut nous apprendre une étude comparée du *Paysan du Danube* et du récit de Guevara sur l'art de l'imitation dans La Fontaine ?

Thème latin. — MONTAIGNE, liv. III, chap. VIII (Jugement sur Tacite), depuis : « Je viens de courre d'un fil l'histoire de Tacitus... » jusqu'à : « vous diriez souvent qu'il nous peint et qu'il nous pince. »

Version latine. — SÉNÈQUE, *Lett. à Lucil. Ep.* XLVIII, § 6 et seq. depuis : « Mus syllaba est... » jusqu'à : « sic hos philosophia in integrum restituit. »

Thème grec. — ROUSSEAU, *Émile*, IV, depuis : « Je ne me lasse point de le redire : Mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours... » jusqu'à : « ... pour les engager à favoriser ses désirs. »

Version grecque. — THUCYDIDE, *Guerre du Péloponèse*, liv. VII, ch. LXXVI et LXXVII (Discours de Nicias).

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Etudier, dans l'*Entretien avec M. de Sacy*, la façon dont Pascal interprète le stoïcisme.

Thème latin. — DIDEROT, *Plan d'une université* (la gloire littéraire), depuis: « La gloire littéraire est le fondement de toutes les autres... » jusqu'à : « plus on les lira, plus ils feront de mal. »

Version latine. — CICÉRON, *De Oratore*, liv. III, ch. XI, depuis : « Atque ut latine loquamur... », jusqu'à : « ... et sono facile vincat. »

Thème grec. — Voltaire. *Dict. philos.* (Éloquence), depuis : « L'éloquence est née avant les règles de la rhétorique... » jusqu'à : « ... sont les premiers maîtres de l'art. »

Grammaire. — Étude grammaticale des passages suivants :

1° Ἄνδρες, διαπλεῖν μὲν ἔνθα βουλόμεθα Ἀρίσταρχος τριήρεις ἔχων κωλύει· ὥστε εἰς πλοῖα οὐκ ἀσφαλὲς ἐμβαίνειν· οὗτος δὲ αὐτὸς κελεύει εἰς Χερρόνησον βίᾳ διὰ τοῦ Ἱεροῦ Ὄρους πορεύεσθαι· ἣν δὲ κρατήσαντες τούτου ἐκεῖσε ἔλθωμεν, οὔτε πωλήσειν ἔτι ὑμᾶς φησιν ὥσπερ ἐν Βυζαντίῳ, οὔτε ἐξαπατήσεσθαι ἔτι ὑμᾶς, ἀλλὰ λήψεσθαι μισθὸν, οὔτε περιόψεσθαι ἔτι ὥσπερ νυνὶ δεομένους τῶν ἐπιτηδείων. Οὗτος μὲν ταῦτα λέγει· Σεύθης δέ φησιν, ἂν πρὸς ἐκεῖνον ἴητε, εὐποιήσειν ὑμᾶς. Νῦν οὖν σκέψασθε πότερον ἐνθάδε μένοντες τοῦτο βουλεύσεσθε ἢ εἰς τὰ ἐπιτήδεια ἐπανελθόντες. Ἐμοὶ μὲν οὖν δοκεῖ, ἐπεὶ ἐνθάδε οὔτε ἀργύριον ἔχομεν ὥστε ἀγοράζειν οὔτε ἄνευ ἀργυρίου ἐῶσι λαμβάνειν, ἐπανελθόντας εἰς τὰς κώμας ὅθεν οἱ ἥττους ἐῶσι λαμβάνειν, ἐκεῖ ἔχοντας τὰ ἐπιτήδεια ὅ τι τις ἡμῶν δεῖται, αἱρεῖσθαι ὅ τι ἂν ἡμῖν δοκῇ κράτιστον εἶναι. Καὶ ὅτῳ, » ἔφη, « ταῦτα δοκεῖ, ἀράτω τὴν χεῖρα. » Ἀνέτειναν ἅπαντες.

(Xénophon, *Anabase*, VII, 3, 3-6.)

2° Prima Ceres ferro mortales vertere terram
Instituit, cum jam glandes atque arbuta sacræ
Deficerent silvæ et victum Dodona negaret.
Mox et frumentis labor additus, ut mala culmos
Esset robigo, segnisque horreret in arvis
Carduus : intereunt segetes, subit aspera silva,
Lappæque tribulique, interque nitentia culta
Infelix lolium et steriles dominantur avenæ.
Quod nisi et assiduis herbam insectabere rastris,
Et sonitu terrebis aves, et ruris opaci
Falce premes umbras, votisque vocaveris imbrem,
Heu! magnum alterius frustra spectabis acervum,
Concussaque famem in silvis solabere quercu.

Virgile, *Géorgiques*, I, 147-159.

Sujets proposés par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. — Le temple d'Apollon à Delphes : rôle politique du sanctuaire.

II. — Le régime parlementaire sous la Restauration.

III. — Expliquer les principales différences climatériques entre la côte orientale de l'Amérique du Nord et la côte occidentale de l'Europe.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — *Otto Harnack* : *Gœthes Jahrbuch*, XV, p. 196 depuis : « die Gœthische Kunst bildete » jusqu'à « vorwärtsgehen solle. »

Thème. — *Taine : Essais de critique et d'histoire.* Sainte-Odile. 2e et 3e alinéa.

Dissertation française. — Le travail scientifique du second romantisme allemand.

Dissertation allemande. — « Jeder sei auf seine Art ein Grieche, aber er sei's » (Gœthe, 1818.)

ANGLAIS

Version. — SHAKESPEARE, *Measure for Measure*, A. IV, Sc. 4, jusqu'à : « must needs appear offence. »

Thème. — JUSSERAND, *Shakespeare en France*, pp. 137-139, depuis : « Sans qu'on l'ait remarqué, à l'insu de tous, » jusqu'à : « aucunement représentées ».

Dissertation anglaise. — How far was the English comedy affected by the change in manners under Queen Anne.

A consulter : BELJAME, *Public et Hommes de Lettres*.

Dissertation française. — La place de Scott dans le roman anglais.

A consulter : W. CROSS, *Eng. Novel*, pp. 125-319 ; LESLIE STEPHEN, *Hours in a Library*.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — Sur cette pensée de Spinoza : « L'homme n'est pas, dans la nature, comme un empire dans un empire, mais comme une partie dans le tout, et les mouvements de l'automate spirituel qui est notre être sont aussi réglés que ceux du monde matériel où il est compris. »

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Composition française. — 1° Dans la préface de son recueil d'*Albertus*, Théophile Gautier disait de la poésie : « A quoi cela sert-il? — Cela sert à être beau... En général, dès qu'une chose devient utile, elle cesse d'être belle... tout l'art est là... »

Quelle était, en 1832, la nouveauté de cette théorie, et quel en a été le succès dans notre histoire littéraire?

2° Les caractères dans le roman de *La petite Fadette*.

Composition latine. — 1° Describantur personæ vel una e personis quæ in Andria Terentiana inducuntur;

2° Quare et quatenus recte de se Horatius (Sat. II, 1, 74) :

quidquid sum ego, quamvis
infra Lucili censum ingeniumque, tamen me
cum magnis vixisse invita fatebitur usque
invidia, et fragili quærens illidere dentem
offendet solido.

Histoire de la littérature latine. — 1° Écoles de rhéteurs et exercices oratoires de Cicéron à Quintilien.

2° Les biographies et l'histoire biographique à Rome.

LICENCE PHILOSOPHIQUE[1]

Composition philosophique. — 1° Nos émotions sont-elles des phénomènes exclusivement physiologiques?

2° La vue, le toucher, et la connaissance de l'étendue.

Histoire de la philosophie. — 1° L'éducation dans la cité d'Aristote.

2° L'optimisme chez Descartes et chez les principaux cartésiens.

LICENCE HISTORIQUE[1]

Histoire ancienne. — 1° Le règne de Ptolémée II Philadelphe.

2° Vercingétorix.

Histoire moderne et contemporaine. — 1° Le droit de suffrage de 1789 à 1792 et l'application des lois sur le suffrage pendant l'Assemblée constituante.

2° La loi Falloux (1850).

Géographie. — 1° Climat et végétation de l'Afrique septentrionale (Maroc, Algérie, Tunisie).

2° Les régions volcaniques du Massif central de la France.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Lille (Juillet 1906)

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — I. KUTZEN, *das deutsche Volk*, depuis : « Sehen wir vergleichend nach... » jusqu'à « durchdrungen werden » dans le *Lesebuch* de *Paszkowski*, pp. 31-32.

Thème. — LAVISSE, *Vue générale de l'histoire politique de l'Europe*, p. 52 depuis : « Ce fut au moyen âge » jusqu'à « en États qui devinrent ensuite des nations ».

Dissertation française. — Discuter, en prenant comme exemple un drame historique allemand, cette parole de Gœthe : « Pourquoi donc y aurait-il des poètes, s'ils ne venaient rien ajouter aux récits de l'historien? »

Dissertation allemande. — Das geistige Geprage der deutschen Sprache :

A consulter :

1) *Oskar Weise* : die deutsche Sprache in H. Meyers deutschem Volkstum. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut : 2, Aufl. 1903.

2) *Hermann Schrader* : Aus dem Wundergarten der deutschen Sprache, Weimar Felber, 1896.

ANGLAIS

Version. — ADDISON, *Spectator*, n° 3 depuis : « Behind the throne », jusqu'à : « died away at the sight ».

Thème. — MOLIÈRE, *Don Juan*, A. IV, Sc. 3, jusqu'à : « bien du bruit avec son tambour. »

Composition française. — Raconter la vie de Keats.

A consulter : SIDNEY COLVIN, *Keats* (Men of Letters).

Composition anglaise. — Write out a short history of the Essay under Queen Anne.

A consulter BELJAME, *Public et Hommes de Lettres*.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — La femme peut-elle et doit-elle jouer un rôle hors de la famille comme le réclament les uns et comme le redoutent les autres?

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Mathématiques spéciales.

Composition française. — Développer et apprécier ce jugement de Napoléon Ier :

« Les lettres sont l'esprit même, tandis que les sciences ne sont qu'une application particulière de l'esprit. »

Communiqué par M. Victor Glachant, professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première supérieure.

Composition française. — Gœthe (*Entretiens avec Eckermann*) jugeait Victor Hugo « un beau talent », mais fécond à l'excès, et « imbu des funestes tendances romantiques de son époque... Les prétendus personnages qu'il met en scène ne sont point des êtres vivants, formés de chair et d'os, mais de misérables marionnettes auxquelles il fait faire, selon ses caprices, toute espèce de gambades, de contorsions; il leur prête nombre de fadaises, pour certains effets qu'il a en vue. » — Expliquer et discuter cette sévère appréciation. (Hugo n'était alors âgé que de trente ans, — 1832.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Première.

Composition française. — *Eloge des lettres par Lamartine.* — En mars 1837, Arago prononça à la Chambre des députés un important discours où il déclare « ne pas concevoir comment, en présence des grandes découvertes qui ont honoré les sciences, on peut prétendre qu'elles dessèchent le cœur, qu'elles énerven l'esprit ». Lamartine lui répondit en faisant l'éloge des lettres, mais en reconnaissant toutefois, au milieu d'applaudissements

unanimes, que les sciences et les lettres, « bien loin de se combattre, se fortifient et se complètent l'une par l'autre ».

Vous composerez le discours de Lamartine.

(Voir le discours d'Arago proposé comme sujet de composition française dans la *Revue Universitaire* du 15 juin 1903).

Communiqué par M. Ed. Jullien, Professeur au collège de Blayo.

Thème latin. — *Portrait de Charles XII.* — Ainsi périt, à l'âge de trente-six ans, Charles XII, roi de Suède, après avoir éprouvé ce que la prospérité a de plus grand et ce que l'adversité a de plus cruel, sans avoir été amolli par l'une ni ébranlé un moment par l'autre. Presque toutes ses actions, jusqu'à celles de sa vie privée et unie, ont été bien loin au-delà du vraisemblable. C'est peut-être le seul de tous les hommes, et, jusqu'ici, le seul de tous les rois qui ait vécu sans faiblesse. Il a porté toutes les vertus des héros à un excès où elles sont aussi dangereuses que les vices opposés. Sa libéralité, dégénérant en profusion, a ruiné la Suède; son courage, poussé jusqu'à la témérité, a causé sa mort; sa justice a été quelquefois jusqu'à la cruauté, et, dans les dernières années de sa vie, le maintien de son autorité approchait de la tyrannie. Ses grandes qualités, dont une seule eût pu immortaliser un autre prince, ont fait le malheur de son pays. Il est le premier qui ait eu l'ambition d'être conquérant sans avoir l'envie d'agrandir ses États : il voulait gagner les empires pour les donner. Sa passion pour la gloire, pour la guerre et pour la vengeance l'empêcha d'être bon politique, qualité sans laquelle on n'a jamais vu de conquérant. Avant la bataille et après la victoire, il n'avait que de la modestie; après la défaite, que de la fermeté; dur pour les autres comme pour lui-même, comptant pour rien la peine et la vie de ses sujets aussi bien que la sienne; homme unique plutôt que grand homme, admirable plutôt qu'à imiter. Sa vie doit apprendre aux rois combien un gouvernement pacifique et heureux est au-dessus de tant de gloire. (Voltaire.)

Corrigé

Caroli duodecimi effigies. — Sic periit, annos sex et triginta natus, Carolus ille duodecimus, Suecorum rex, qui, summa prosperæ sortis gaudia ac sævissima rursus adversæ infortunia expertus, neque alteris mollitus, nec vel parumper alteris fractus fuit. Pleraque autem, vel in æquabili privatæ vitæ tenore, ita egit, ut vix fidem his adhibeas; qui haud scio an unus inter cunctos homines et unus quidem adhuc inter ceteros reges, sine ulla animi mollitia vixerit. Immo in illo magnorum virorum virtutes nimias

fuisse dixerim, eo ut idem periculi ac vitia contraria trahere soleant. Ille enim adeo ad largiendum fuit propensus ut profusis demum nummis Sueciam quasi everterit, ita fortis autem ut præ temeritate mortem obierit, ita justus ut interdum a crudelitate non abhorruerit et, extremis vitæ temporibus, imperii retinendi adeo cupidus ut inde propemodum tyrannus evaserit. Itaque præ, claræ illius dotes, quarum vel una rex quicumque alius immortalitati commendari potuit, ipsius patriæ exitio fuerunt. Primus est Carolus qui gentes domandi libidine flagraverit, nec tamen fines suos prolatare cupierit, quippe qui civitatibus unice potiri vellei ut easdem aliis largiretur. Rursus vero gloriæ bellique et ultionis cupido obstitit quominus ille res bene administraret : sine qua facultate nullus unquam vere gentium domitor exstitit. Porro, ut ante pugnam ac post victoriam nil nisi modestiam, ita, post cladem, constantiam tantummodo præ se ferebat; in ceteros haud aliter atque in se ipsum severus, suorum laborem, immo vitam, haud secus ac suam nihili faciens, singularis exstitit potius quam magnus vir, necnon admirandus potius quam imitandus. Illius demum vita admonendi reges (ou : *discant reges*) quanto tanta gloria præstet felix et quieta recte administrandæ (ou : *gubernandæ*) rei publicæ ratio.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version grecque. — *La démocratie athénienne.* — Βασιλεῖς μὲν ἀεὶ ἡμῖν εἰσιν· οὗτοι δὲ τότε μὲν ἐκ γένους, τότε δὲ αἱρετοί· ἐγκρατὲς δὲ τῆς πόλεως τὰ πολλὰ τὸ πλῆθος, τὰς δὲ ἀρχὰς δίδωσι καὶ κράτος τοῖς ἀεὶ δόξασιν ἀρίστοις εἶναι, καὶ οὔτε ἀσθενείᾳ οὔτε πενίᾳ οὔτ' ἀγνωσίᾳ πατέρων ἀπελήλαται οὐδεὶς οὐδὲ τοῖς ἐναντίοις τετίμηται, ὥσπερ ἐν ἄλλαις πόλεσιν, ἀλλὰ εἷς ὅρος, ὁ δόξας σοφὸς ἢ ἀγαθὸς εἶναι κρατεῖ καὶ ἄρχει. Αἰτία δὲ ἡμῖν τῆς πολιτείας ταύτης ἡ ἐξ ἴσου γένεσις. Αἱ μὲν γὰρ ἄλλαι πόλεις ἐκ παντοδαπῶν κατεσκευασμέναι ἀνθρώπων εἰσὶ καὶ ἀνωμάλων, ὥστε αὐτῶν ἀνώμαλοι καὶ αἱ πολιτεῖαι, τυραννίδες τε καὶ ὀλιγαρχίαι· οἰκοῦσιν οὖν ἔνιοι οἱ μὲν δούλους, οἱ δὲ δεσπότας ἀλλήλους νομίζοντες· ἡμεῖς δὲ καὶ οἱ ἡμέτεροι, μιᾶς μητρὸς πάντες ἀδελφοὶ φύντες, οὐκ ἀξιοῦμεν δοῦλοι οὐδὲ δεσπόται ἀλλήλων εἶναι, ἀλλ' ἡ ἰσογονία ἡμᾶς ἡ κατὰ φύσιν ἰσονομίαν ἀναγκάζει ζητεῖν κατὰ νόμον καὶ μηδενὶ ἄλλῳ ὑπείκειν ἢ ἀρετῆς δόξῃ καὶ φρονήσεως.

(PLATON, *Ménexène*.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Seconde.

Composition française. — *Le choix d'une statue.* — Un statuaire célèbre de l'antiquité avait reçu d'une ville grecque la commande d'une statue dont il devait choisir lui-même le sujet. Il se présenta dans l'assemblée du peuple et parla ainsi : « Je ne ferai pas un lutteur; la Grèce compte assez d'athlètes, et je préfère la vertu à la force. Je ne ferai point un guerrier; ce mérite est commun, et des milliers de citoyens meurent tous les ans pour la patrie. Je pourrais représenter quelqu'un de vos dieux; mais vous en avez en foule dans vos temples, et pour contempler la divinité, à défaut de statue, n'avez-vous pas les cieux ? » Interrompu alors par le peuple, l'artiste ajouta qu'il ferait « ce qu'il y a de plus grand sur la terre : un homme mourant pour la vérité ». Il voulait parler de Socrate.

Vous composerez le discours de l'artiste.

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Version latine. — *Importance de la méthode dans le travail.* — Quintilien, *De l'Institution oratoire*, livre X, chap. III (au milieu), depuis : « Accidit (enim) ingeniosis adolescentibus frequenter... » jusqu'à : « Certa sunt enim pleraque... »

Corrigé.

Importance de la méthode dans le travail. — Il arrive fréquemment que des jeunes gens d'esprit[1] s'épuisent de travail et se condamnent au mutisme pour avoir voulu trop bien parler. A ce propos, voici un souvenir. Un de mes contemporains, et, comme on sait, mon intime ami, Julius Secundus, homme éloquent à miracle, mais curieux outre mesure[2], me citait ce que lui avait dit son oncle. Cet oncle était Julius Florus, le premier orateur des Gaules (car il n'exerça que dans cette province) : il était, d'ailleurs, du petit nombre des gens diserts, et digne d'un tel parent. Secundus travaillait encore à l'école; son oncle, le voyant un jour tout triste, lui demanda la raison de cet air sombre[3]. Le jeune homme ne la cacha point : depuis trois jours il cherchait très laborieusement, sans le trouver, l'exorde d'une matière qu'il avait à traiter; et cette stérilité, non seulement l'affligeait pour le présent, mais lui faisait désespérer de réussir plus tard. Alors Florus, lui souriant : « Veux-tu donc,

1. *Ingeniosis*, doués d'heureuses dispositions naturelles.
2. C'est-à-dire : exact jusqu'au scrupule.
3. Littéralement : de ce front plissé, renfrogné.

dit-il, parler mieux que tu ne peux le faire? » — Et en effet, nous devons nous appliquer à parler de notre mieux; toutefois, parlons selon notre talent; car, pour progresser, il faut de l'étude, et non du dépit. D'autre part, comment aboutir à écrire davantage et plus vite? Ce n'est pas l'exercice seul qui donnera ce résultat : sans doute, il a une grande importance; mais la méthode aussi s'impose. Au lieu d'attendre — la tête renversée, les yeux perdus au plafond, pourchassant notre pensée entre nos dents, — que le hasard nous inspire, considérons les exigences de la cause, les bienséances personnelles[1], le moment, les dispositions du juge, et que ce soit, pour ainsi dire, en hommes[2] que nous nous mettions à écrire. Ainsi la nature elle-même nous enseigne le début et la suite de notre discours.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème grec. — *Sur les enfants.* — Les enfants ont déjà l'imagination et la mémoire, c'est-à-dire ce que les vieillards n'ont plus, et ils en tirent un merveilleux usage pour leurs jeux et pour tous leurs amusements : c'est par elles qu'ils répètent ce qu'ils ont entendu dire, qu'ils contrefont ce qu'ils ont vu faire; qu'ils sont de tous métiers, soit qu'ils s'occupent en effet à mille petits ouvrages, soit qu'ils imitent les divers artisans par le mouvement et par le geste; qu'ils se trouvent à un grand festin, et y font bonne chère; qu'ils se transportent dans des palais et dans des lieux enchantés; que, bien que seuls, ils se voient un riche équipage et un grand cortège; qu'ils conduisent des armées, livrent bataille, et jouissent du plaisir de la victoire; qu'ils parlent aux rois et aux plus grands princes; qu'ils sont rois eux-mêmes, ont des sujets, possèdent des trésors qu'ils peuvent faire de feuilles d'arbres ou de grains de sable; et, ce qu'ils ignorent dans la suite de leur vie, savent, à cet âge, être les arbitres de leur fortune et les maîtres de leur propre félicité.

(La Bruyère, *Caractères*, chap. xi, *De l'Homme*.)

Corrigé.

ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΩΝ.

Ἔχουσιν ἤδη οἱ παῖδες φαντασίαν τε καὶ μνήμην, ἃ δηλαδὴ οὐκέτι οἱ πρεσβύτεροι· καὶ ταύταις δὴ πρὸς τὰς παι-

1. Ou : relatives à la personne.
2. Et non pas *machinalement*, comme il est dit plus haut. S'inspirer du sujet, des circonstances, et des dispositions de l'auditoire : tout est là.

διὰς καὶ πάντα τὰ ἀθύρματα θαυμασίως χρῆσθαι εἰώθασι. Δι' αὐτῶν γὰρ καὶ εἴ τι λέγοντός τινος ἀκηκόασι, τοῦτο πάλιν λέγουσι, καὶ εἴ τι πράττοντά τινα ἑοράκασι, τοῦτο πάλιν πράττουσι· καὶ ἁπάσας ἐργάζονται τὰς τέχνας, εἴτε τῷ ὄντι μυρίων μικρῶν ἔργων ἐπιμελοῦνται, εἴτε ποικίλους τεχνίτας τῷ κινήματί τε καὶ σχήματι μιμοῦνται, καὶ μεγάλῳ παρόντες συμποσίῳ εὐωχοῦνται, καὶ εἰς βασίλειά τε καὶ ἥδίστους τόπους φέρονται, καὶ μόνοι γ'ὄντες ἐν μεγάλῳ στόλῳ καὶ πομπῇ εἶναι νομίζουσι, καὶ στρατηλατοῦσι, καὶ μεμαχημένοι τῆς νίκης ἀπολαύουσι, καὶ τοὺς βασιλέας καὶ μεγίστους ἄνακτας πρόσφασι, καὶ αὐτοὶ αὖ βασιλεύοντες ὑπηκόων ἄρχουσι, καὶ χρήματα ἔχουσιν, ἅπερ ἐκ δενδρικῶν φύλλων ἢ ἀπὸ ψάμμου προσποιεῖσθαι δύνανται· καὶ (ὃ ἐν τῷ ὕστερον βίῳ ἀγνοοῦσιν) οὗτοι ἐν ἐκείνῃ τῇ ἡλικίᾳ (*ou* : τηλικοῦτοι ὄντες) τῆς ἑαυτῶν τύχης προστάται εἶναι, καὶ δὴ καὶ τῆς ἑαυτῶν εὐδαιμονίας κρατεῖν ἐπίστανται.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — Imaginer un exemple qui confirme cette pensée de Montesquieu : « Si l'on ne voulait qu'être heureux, cela serait bientôt fait; mais on veut être plus heureux que les autres, et cela est presque toujours difficile, parce que nous croyons les autres plus heureux qu'ils ne le sont ».

Version latine. — *Lettre d'exhortation patriotique.* — Te non hortor solum, sed plane etiam oro, quod feci iis litteris quibus tu humanissime respondisti, ut tota mente omnique animi impetu in rempublicam incumbas. Nihil est quod tibi majori fructui gloriæque esse possit. Nec quidquam ex omnibus rebus humanis est praeclarius aut præstantius, quam de republica bene mereri. Adhuc enim patitur tua summa humanitas et sapientia, me, quod sentiam, libere dicere. Fortuna suffragante, videris res maximas consecutus; quod quanquam sine virtute non potuisses, tamen ex maxima parte ea, quæ es adeptus, fortunæ temporibusque tribuuntur. His temporibus difficillimis reipublicæ, quiquid subveneris, id erit totum et proprie tuum. Incredibile est omnium civium, latronibus exceptis, odium in Antonium. Magna spes in te, et in tuo exercitu magna exspectatio; cujus, per deos, gratiæ glo-

riæque cave tempus amittas. Sic moneo, ut filium; sic faveo, ut mihi; sic hortor, ut et pro patria, et amicissimum.

(CICÉRON, *Ad familiares*, l. X, ép. V.)

Communiqué par M. ED. JULLIEN.

Thème latin. — *Douleur des Parisiens à la mort du roi Henry IV.* — Quand le bruit de cet accident si tragique fut répandu par tout Paris et qu'on sut assurément que le roi, qu'on ne croyait que blessé, était mort, toute la ville éclata tout-à-coup en de hauts cris et en de furieux gémissements. Les uns devenaient immobiles et pâmés de douleur; les autres couraient les rues tout éperdus; plusieurs embrassaient leurs amis sans leur dire autre chose, sinon : « Ah ! quel malheur ! » Quelques-uns s'enfermaient dans leurs maisons, d'autres se jetaient à terre. On voyait des femmes échevelées qui hurlaient et se lamentaient. Les pères disaient à leurs enfants : « Que deviendrez-vous, mes enfants? Vous avez perdu votre père. » Ceux qui avaient plus d'appréhension pour l'avenir et qui se souvenaient des horribles calamités des guerres passées, plaignaient les malheurs de la France.... On eût dit que chacun avait perdu toute sa famille, tout son bien et toutes ses espérances par la mort de ce grand roi. (PÉRÉFIXE.)

Corrigé.

Quantus fuerit Parisinorum luctus, occiso rege Henrico Quarto. — Ut primum luctuosi hujus eventus fama per totam Lutetiam percrebuit et regem, quem modo vulneratum esse arbitrabantur, obiisse compererunt omnes, tunc tota civitas in altos clamores insanosque gemitus subito erupit. Scilicet alii dolore stupentes animo deficere, alii per vias trepidi discurrere, multi amicos amplecti, nihil aliud nisi : « Heu ! nos infelices ! » exclamantes. Nonnulli autem in tectis se continere, quidam humi corpora provolvere; passis crinibus mulieres cernere erat ululantes atque ejulantes. Dicebant parentes liberis : « Heu ! quid de vobis fiet, o liberi ? Vos patrem amisistis. » Verum enim vero qui futura magis reformidabant horrendasque priorum bellorum calamitates meminerant, Galliæ vicem dolebant. Vere dixisses unumquemque totam familiam suam, cuncta bona, spes omnes summi illius regis nece perdidisse.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Quatrième.

Composition française. — Faire une courte étude littéraire sur la jolie fable de La Fontaine intitulée *L'Hirondelle et les petits oiseaux.* — Montrer que l'auteur, qui appelait lui-même son

œuvre poétique une *ample comédie*, a composé là, en particulier, un véritable drame complet en raccourci, avec une exposition charmante, des caractères fortement tracés, trois scènes pleines de vie, et enfin une conclusion frappante. — S'attacher à faire des citations brèves, et bien pertinentes à la démonstration de la thèse. — Citer, en terminant, quelques autres fables, choisies parmi les plus célèbres, qui paraissent posséder au plus haut degré ce caractère éminemment dramatique.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Cinquième.

Composition française. — Vous raconterez l'histoire de Furius Crespinus, cet esclave enrichi qui fut accusé de magie par des voisins jaloux. Cité en justice, il amena avec lui au prétoire ses compagnons de travail, et, s'adressant à ses juges, s'écria : « Voilà mes sortilèges... ».

Communiqué par M. Ed. Jullien.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Éducation, Pédagogie. — Appréciez cette pensée d'un philosophe allemand : « L'habitude est une maîtresse de corruption. »

Devoir de Littérature. — Comparer le Cid du Romancero espagnol au Roland de nos Chansons de Geste.

Quatrième année.

Éducation, Pédagogie. — La valeur éducative du dessin.

Devoir de Littérature. — Comparer Nicomède dans la tragédie de ce nom avec le Xipharès de Racine dans *Mithridate*.

Troisième année.

Éducation, Pédagogie. — L'esprit de rancune. Montrez en quoi il témoigne d'une étroitesse de jugement aggravée de vanité et de sécheresse de cœur.

Devoir de Littérature. — Les contes de fées. Dites si vous les aimez ou non et pourquoi.

Paris. — Typ. PHILIPPE RENOUARD, 19, rue des Saints-Pères. — 513

N° 2. — Seizième année — 15 Février 1907.

Revue Universitaire

ENQUÊTE

SUR LE

BACCALAURÉAT

Compte-Rendu et Conclusions

SECONDE PARTIE



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 du mois. — UN AN, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

La **Revue universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1907)

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

ENQUÊTE
SUR LE BACCALAURÉAT

(*Suite et Fin.*)

III

Si des modifications ne suffisent pas, faut-il supprimer le baccalauréat? le remplacer par quelque chose? et par quoi?

Nous avons exposé l'opinion des « baccalauréistes », comme dit M. Faguet, de ceux qui s'étonneraient de voir condamner une institution manifestement en progrès comme de voir achever un malade en pleine convalescence : « Le baccalauréat doit être conservé malgré tout. Il faut un certificat de fin d'études : pourquoi ne pas garder celui-là? En l'amendant on lui fera produire de bons résultats, si on le veut » (M. Jacques). Ajoutons le mot de M. Boutroux : « S'il est ce qu'il peut et doit être, le baccalauréat n'est nullement méprisable. » Récemment même l'Enquête a reçu une nouvelle contribution de l'*Amicale de Boulogne-sur-Mer*, avec ce titre énergique : « Le *BACHOT* doit Vivre ». C'est que nos collègues étaient un peu émus des entêtes sensationnels récemment relevés dans les grands quotidiens : « Guerre au Bachot — Mort au Bachot — Déchéance du Bachot », et ils tenaient à protester. Mais beaucoup d'autres universitaires, en des formules moins lapidaires, quoique aussi énergiques, condamnent le baccalauréat sans rémission, même amélioré, ou ne croient pas à la possibilité de réelles améliorations. « Au lieu de chercher à surmonter les difficultés qu'entraîneraient des modifications, il vaudrait encore mieux supprimer le baccalauréat » (M. Dulac). « A mon avis, aucune modification n'améliorera sensiblement le baccalauréat » (M. Rolland). « Améliorer le baccalauréat? Reprendre ce rocher

de Sisyphe? Étant donnée la manie de réformes aggravantes qui, depuis si longtemps, a gâté le régime de l'éducation en France, eh bien! je me méfie » (M. Gebhart). « Il aurait besoin de recevoir de nouvelles modifications. Mais, au lieu de réparer perpétuellement le couteau de Jeannot, il est préférable de préparer une refonte complète du système de l'éducation nationale où le baccalauréat n'aura aucune place » (M. Corrot). Rocher de Sisyphe ou couteau de Jeannot : les images varient, mais le fond est le même.

***

A) **Faut-il supprimer le Baccalauréat?** — Sur cette question précise voici comment et sauf erreur se répartissent, approximativement et d'après leur origine, les opinions exprimées dans l'Enquête. Les facultés fournissent, comme il fallait s'y attendre, le plus fort contingent d'ennemis du baccalauréat; et MM. Cazamian, Demangeon (?), Desdevises du Dézert, Dottin, Dulac, Fournier, Huguet, Pellet, Pineau appellent ou acceptent sa disparition. A l'inverse des facultés, les lycées et collèges ne paraissent pas en majorité (il s'en faut de beaucoup) résignés à sa perte. M. le proviseur Richard l'admettrait; et MM. Chaix, Gache, Sarthou, Sigwalt (lycées) la réclament. MM. Pignolet, Rolland, Sebert (collèges) supprimeraient le baccalauréat ainsi que l'*Amicale de St-Servan*. Parmi les nombreuses réponses collectives reçues des lycées et collèges, celle-ci est la seule où une majorité (7 contre 5) se soit affirmée contre le baccalauréat. Toutes les réponses collectives, représentant environ 1,500 opinions, demandent son maintien; et, au Congrès de la *Fédération de l'Académie de Paris*, le vœu de M. Bougier en faveur de la suppression du baccalauréat fut repoussé à l'unanimité moins une voix. Il n'est pas jusqu'à la réponse collective des *Anciens élèves de Valence* qui ne défende le baccalauréat, tandis que les deux réponses individuelles de pères de famille le condamnent. Le baccalauréat aurait-il pour lui les masses? Enfin l'enseignement libre tout entier le réclame. La situation n'est donc pas changée depuis l'enquête de 1900 : le baccalauréat trouve toujours les mêmes défenseurs et les mêmes exterminateurs.

Mais, bien qu'il ait pour lui dans l'Université une imposante majorité, confrontons les raisons plutôt que les partis. De partout viennent les arguments pour ou contre le baccalauréat : on les prend à l'*histoire* comme à la *géographie*, à l'*hygiène* comme à la *morale*, à la *pédagogie* comme à la *sociologie* et en beaucoup d'autres lieux. Examinons successivement attaques et ripostes.

1° L'*Histoire* montre, disait M. Bougier à la *Fédération de Paris*, que le baccalauréat n'existe que depuis 1808; que l'écrit date

du 2 janvier 1852; et que, par suite, l'existence de l'enseignement secondaire n'est pas liée à celle du baccalauréat.

Mais elle montre aussi, réplique-t-on, qu'on a voulu une autre fois le supprimer, qu'on l'a supprimé en effet, et qu'on a été ensuite obligé de le rétablir.

Et M. H. Bernès, qui dans son rapport (p. 18-20) esquisse une histoire de ce régime malheureux, ajoute cette conclusion :

« Il n'est pas inutile de remarquer que cette condamnation, après 30 ans d'expérience, de l'examen intérieur, date d'un temps où existait encore le monopole, dont la disparition a rendu bien plus difficile encore le fonctionnement d'un semblable régime. »

Il serait souhaitable qu'un chercheur informé nous fît l'histoire détaillée de ces 30 ans de baccalauréat intérieur : il en sortirait bien des éclaircissements pour la question d'aujourd'hui. Le fait est que quand on esquisse une histoire complète des sanctions de l'enseignement secondaire, comme l'a fait M. H. Parigot (*Le Temps*, 26 déc.) baccalauréat ou certificat ne paraissent pas plus sympathiques l'un que l'autre.

Dans une histoire plus récente, M. Ch. Dupuy voit une évolution dont le terme logique lui paraît devoir être la suppression de l'actuel baccalauréat :

« Nous y sommes amenés par le développement progressif de cette idée que le baccalauréat est le terme de l'enseignement secondaire (et non le premier grade de l'enseignement supérieur); nous y avons été acheminés par la participation des professeurs de l'enseignement secondaire aux examens du baccalauréat et par l'entrée en ligne, surtout, du livret scolaire; nous voyons, enfin, fonctionner déjà le système de remplacement du baccalauréat dans les lycées et collèges de jeunes filles. »

Mais, répondent les professeurs des lycées de jeunes filles, le système de l'examen intérieur est justement condamné chez nous. Mlle Tollemer citait à la *Fédération de l'Académie de Paris* de nombreux exemples du mauvais fonctionnement de ce régime où la pression des directrices sévit, où on peut être forcée de recevoir une élève avec un zéro, où beaucoup de médiocrités sont reçues pour des raisons dites raisons morales (?), parce que la jeune fille est de santé délicate, ou que sa maman est une amie de la maison. Et ceci n'est pas une opinion particulière, puisque, au Congrès de 1905, la *Fédération des Lycées de Jeunes Filles* a demandé que le régime de l'examen intérieur de 5e année fût modifié et rapproché du régime du baccalauréat ! Ce qui est la plaie des uns est l'idéal des autres.

Un dernier argument historique est indiqué par ceux à qui le projet ministériel annoncé paraît surtout un renforcement des

examens de passage. Les examens de passage! En voilà un « rocher de Sisyphe », plus décevant encore que le baccalauréat. S'il est une institution que l'histoire démontre peu viable chez nous, c'est bien celle-là; car « après quatre-vingts ans de réglements, d'instructions, de circulaires, ces examens n'ont pu entrer dans les mœurs françaises » (M. H. Bernès). L'histoire autorise-t-elle par suite à faire du baccalauréat « le dernier des examens de passage »?

2° La *Géographie* (?) fournit aux réformateurs l'exemple des pays qui se passent du baccalauréat et en particulier de l'Allemagne. Sur ce point encore, bien qu'il y ait eu déjà des travaux précis ou des résumés d'ensemble, comme celui de M. H. Parigot (art. cité), une étude nouvelle serait nécessaire. Dans son rapport (1900) (p. 20-28), M. H. Bernès, tout en critiquant le système allemand, ne peut s'empêcher d'en reconnaître les grands avantages. Les examens de passage sont très sérieux; l'épreuve finale est calquée sur le programme des études; les examinateurs sont spécialement compétents; les épreuves écrites sont très nombreuses; les candidats ne peuvent se présenter qu'avec l'autorisation de leurs maîtres, et, après trois échecs, ne sont plus admis à se représenter, etc., etc. Mais cet examen peut-il se transplanter en France? Les conditions et de l'enseignement public et de l'enseignement libre ne sont pas les mêmes; les mœurs de la clientèle scolaire sont bien différentes. M. Chéry insiste sur ce dernier point :

« Le tempérament latin de nos familles ne ressemble en rien au caractère saxon ou anglo-saxon. Mes séjours en Allemagne et en Angleterre... me l'ont largement prouvé... Un Allemand redouble ses classes, est refusé à l'Abiturientenexamen; personne ne s'insurge; on se contente de digérer son mécontentement et son insuccès. »

Pourtant, même en Allemagne[1], l'examen intérieur est l'objet de vives critiques : « Même en Allemagne, on se plaint des préoccupations de l'examen, qui troublent la dernière année d'études, du surmenage qu'elles entraînent, de la multiplicité des épreuves, de l'indulgence et de la sévérité des jurys, de leur partialité quand il s'agit de candidats libres » (M. Pigeonneau, *Rapport au Congrès internat. de 1889*). Mais on a dit tout cela du baccalauréat. Faut-il changer de système pour ne pas changer de défauts?

3° L'*Hygiène* réclame contre le baccalauréat par la bouche de MM. Bougier et Gache : « Il surmène nos élèves, il abâtardit la race », dit le premier, et l'autre :

1. En Italie, les résultats des examens intérieurs soulèvent, paraît-il, *tous les ans*, des émeutes dans les lycées (d'après M. Hérelle, *Le Censeur*).

« Avec sa date, si sottement choisie, le baccalauréat surmène nos enfants aux mois où il faudrait, au contraire, abréger les heures de travail, supprimer les classes de l'après-midi. Avec ses programmes encyclopédiques, il n'est qu'un tour de force pour la mémoire, un tueur d'originalité et de curiosité » (M. GACHE).

Mais la plupart de nos collègues se sentent bien moins coupables de lèse-santé. Ils ne peuvent pas ne pas constater que l'excès de travail est et devient un accident de plus en plus rare dans les lycées et collèges; puis, s'ils voient quelque jour leurs élèves donner un bon coup de collier, ils se disent qu'il n'est pas après tout si mauvais, même pour la santé, de prendre les salutaires habitudes de l'effort. Surtout ils craignent que le vrai régime du surmenage ne soit le régime qu'on constituera après la suppression du baccalauréat. Car nos lycéens se leurrent qui, ces jours-ci, dans leurs vers de la Saint-Charlemagne, entrevoyaient à l'horizon, comme conséquence de la suppression du baccalauréat, « le jour de classe hebdomadaire ». Qu'on suppose en effet réalisée la conception de M. CH. DUPUY, faisant dépendre le diplôme de fin d'études de *toutes* les notes du 1er et du 2e cycles, avec les précisions de M. CHAIX : « Chaque devoir, chaque explication, chaque interrogation seront comptés au jour du jugement dernier. » Tous les hygiénistes, et MM. BOUGIER et GACHE les premiers, ne se lèveront-ils pas pour protester contre la barbarie d'un pareil système, et pour dire : « Comment, pendant sept ans, vous n'allez tolérer aucun relâchement? Vous allez punir les négligences et les faiblesses, conséquences fatales de toutes les variations de santé de l'enfant dans cette période critique de 9 à 16 ans? » Et puis, comme dit Murger, « il y a des années où l'on n'est pas en train ». Alors l'on regrettera le vieux baccalauréat qui, lui au moins, ne surmenait que la dernière année, et, le reste du temps, respectait les droits de la flânerie, de la liberté... bref de la santé. Tel est sans doute le sens de la boutade de M. L. DESCAVES : « Il en est du baccalauréat comme de la peine de mort : on peut l'abolir, la réforme aboutira toujours aux travaux forcés. »

4° La *Morale*, dit M. GACHE, est aussi intéressée à la disparition du baccalauréat.

« Que nos lecteurs se demandent si le baccalauréat ne serait point une loterie un peu plus immorale que les autres. Ceux qui ont pris des billets et les ont payés sont exposés à ne rien gagner; ceux qui n'ont pas pris de billets ou qui ont volé des billets faux gagnent souvent le gros lot. C'est ainsi que les choses se passent au baccalauréat... N'y aurait-il, contre le baccalauréat, rien à dire, sinon qu'il donne à nos enfants cette leçon d'immoralité, il n'en faudrait pas plus pour le supprimer » (M. GACHE).

« Le baccalauréat est aléatoire parce que, avec tel jury, les meilleurs

élèves d'une classe passent à grand peine, alors qu'avec le jury voisin les cancres obtiennent des mentions, et cela constitue un danger réel tant au point de vue de la morale que de la justice » (M. PINEAU).

« Les résultats de l'examen laissent constater une part choquante de chance et de hasard impossible à éviter. Tout examen donnant lieu aux mêmes objections est en soi un mal, qui peut d'ailleurs être jugé nécessaire dans certains cas, par exemple les épreuves professionnelles pour être admis à un emploi déterminé » (M. PIGNOLET).

Mais ce qui aggrave l'aléa pour le baccalauréat, ce sont les conditions matérielles d'un examen trop rapide, ce que M. LANSON a nommé « une effroyable galopade ». Et M. SEBERT insiste :

« Qu'on le modifie ou non, le baccalauréat, tel qu'il est organisé actuellement, n'en restera pas moins condamnable. Il souffre d'un vice capital qui est celui-ci : en quelques minutes des professeurs très pressés doivent juger le résultat de toute la scolarité d'un enfant qu'ils ne connaissent pas, qu'ils ne peuvent guère connaître, qui ne peut pas lui-même se faire connaître. »

Enfin M. APPELL se demande si ce n'est pas « fausser gravement le sens moral de l'enfant que de lui présenter comme le but le succès à l'examen, et non l'étude régulière et patiente sous la direction de ses maîtres. Ce culte du succès est l'origine de fraudes, qui sont surprises de temps en temps ».

Tous ces griefs d'immoralité sont ainsi résumés par M. LAVISSE :

« L'examen demeure hasardeux, malgré toutes les réformes faites. Le succès peut être compromis par un mal de tête, par la nervosité, par la timidité du candidat, par des erreurs ou par des manies du juge, par la rapidité inévitable, mais étourdissante de l'épreuve... Contre ce hasard toutes les précautions sont prises. La précaution de la fraude est scandaleusement employée. La précaution de la recommandation aussi... L'opinion est répandue parmi les collégiens que le « piston » fait merveille à la Sorbonne. C'est les préparer un peu tôt à l'acceptation des mœurs pratiquées par les parlementaires et par les ministres, et qui sont en train de dégoûter les Français du travail honnête » (M. E. LAVISSE).

Mais, de leur côté, les défenseurs du baccalauréat vont nous le représenter comme la leçon de moralité, sinon la plus haute, du moins la plus humainement réalisable. Quel examen, disent-ils, offre moins d'aléa que le baccalauréat? Quel tribunal commet moins d'injustices? Les critiques de nos adversaires portent sur tous les examens et tous les tribunaux, quelques-unes même sont applicables à toutes les circonstances de la vie. Dans l'industrie ou le commerce, il y a aussi des « affaires » qu'un mal de tête a fait « rater ». Mais, pour nous en tenir aux examens, quelqu'un peut-il affirmer que les examens de l'École Normale supérieure, par exemple, ou de l'agrégation, n'ont pas souvent présenté autant d'injustice que le baccalauréat, et pour les mêmes

causes? Les examens primaires n'apportent-ils pas les mêmes résultats? Et les examens de carrière aussi?

« Si elle était fondée, la critique que l'on fait du baccalauréat vaudrait contre tous les concours établis à l'entrée et aux divers degrés des carrières qui dépendent de l'État. N'est-il pas plaisant que la justice condamne ici l'examen, et que là elle l'exige? Vérité au ministère des travaux publics ou de la guerre, erreur à la direction de l'enseignement secondaire » (M. Scalla).

On pourrait ajouter : « Erreur à la direction de l'enseignement secondaire, vérité à la direction de l'enseignement primaire ». Car tandis que les examens secondaires sont menacés de suppression, les examens primaires, quoiqu'ils soient dans les revues pédagogiques l'objet de plus d'attaques encore que le baccalauréat, restent intangibles. Bien plus, on les renforce, et M. Briand, en même temps qu'il prépare le projet de suppression du baccalauréat, dépose un projet confirmant, en son article 6, le « baccalauréat primaire », « le certificat d'études primaires élémentaires, décerné après un examen public... etc. » Comment le secondaire mérite-t-il « cet excès d'honneur » ou « cette indignité »?

La question est posée par l'*Amicale de Boulogne*, qui se déclare « émue des critiques injustifiées dirigées contre le baccalauréat » et n'en trouve que cette explication : « La guerre au « Bachot » est en réalité une guerre peu ouverte aux études secondaires. La guerre est conduite par des polémistes connaissant mal leur sujet. » Puis elle s'efforce de montrer que, même au point de vue de la morale, le baccalauréat aurait une supériorité sur tous les autres examens, par les précautions (livret scolaire, bénéfice de l'admissibilité, plusieurs sujets au choix, etc.) prises pour diminuer l'aléa, précautions qui n'existent pas dans la plupart des autres examens, et qu'en conséquence « on peut affirmer que tous les élèves suffisamment intelligents et travailleurs réussissent au baccalauréat. » Quoi de plus moral?

Sur la question des difficultés matérielles et de la rapidité trop grande de l'examen, M. Fédel, dans le rapport à la *Fédération régionale de Paris*, a répondu point par point à M. Lanson. On me permettra de ne pas insister sur ces infimes détails d'organisation, qui n'exigent qu'un peu de bonne volonté pour être réglés à la satisfaction générale, et qui ne paraissent sans doute à personne, pas même à M. Lanson, qui a de meilleures raisons, capables et dignes de légitimer une aussi capitale réforme que la suppression du baccalauréat.

Mais il y a d'autres considérations morales en faveur du baccalauréat, qu'entasse dans sa réponse l'*Amicale de Marseille*. L'exa-

men est « public et impartial », seul l'examen public « présente toutes les garanties requises d'impersonnalité, d'indépendance, de justice, et, au besoin, de contrôle. »

« Etant le premier examen sérieux imposé aux jeunes gens, le baccalauréat est, par sa forme même, une utile préparation soit aux examens spéciaux plus rigoureux qu'ils auront encore à subir, soit aux épreuves de la vie, en vue desquelles ils doivent s'habituer à ne spéculer sur aucune complaisance et à ne compter que sur eux-mêmes. »

Et puis a-t-on à lui substituer un régime vraiment supérieur au point de vue moral ? Oui, répondent les uns : « Être jugé sur tout son travail d'écolier normal, c'est être jugé justement », dit M. Lavisse. Le principe est incontestable, et pose l'idéal moral qu'il faut s'efforcer d'atteindre. Mais l'atteindra-t-on ? se demandent les autres. Et le régime nouveau ne sera-t-il pas plus propice que l'ancien à la fraude, à la recommandation, aux scandales de toute sorte ? Si les élèves internes ou externes sont jugés d'après leurs devoirs d'écolier, ne frauderont-ils pas leurs devoirs pendant toute la scolarité ? Si les devoirs ont chaque jour une importance, la pression et les influences ne chercheront-elles pas à s'exercer, elles aussi, chaque jour ? S'il est aujourd'hui scandaleux de voir recevoir des élèves, jugés inférieurs par leurs professeurs, lorsque les jurys extérieurs conservés admettront des élèves, exclus par les jurys intérieurs, ne sera-ce pas le scandale permanent et régularisé ? « L'examen intérieur risquerait d'introduire dans l'Université le règne de la *pression* et des influences, les tentatives de séduction ou de corruption, la spéculation sur les leçons, etc, etc. » (*A. de Marseille*). Voilà quelques-uns des obstacles auxquels un idéal, capable en théorie de rallier tout le monde, se heurtera dans la pratique et s'est d'ailleurs déjà heurté. La morale demande-t-elle qu'on change un régime ancien, pour en adopter un nouveau, qui sera le règne des mêmes immoralités et... de quelques autres encore ?

Mais ici encore il faut répéter, comme pour l'amélioration du baccalauréat, que tout ce qui est difficile n'est pas impossible.

5° La *Pédagogie* a conduit nos correspondants à se placer tantôt au point de vue des intérêts de l'enseignement supérieur, tantôt au point de vue de l'intérêt de l'union entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, tantôt au point de vue des intérêts de l'enseignement secondaire lui-même. Examinons successivement la question du baccalauréat à ce triple point de vue.

a) Les intérêts de l'enseignement supérieur. — Le mot « intérêt » a un sens très étroit, que nul n'ignore, dont il serait abusif

de tirer argument sérieux en une aussi grave matière, mais que cette enquête, pour être exacte, ne doit pas négliger : il y aurait, dit l'*Enseignement secondaire* (15 nov. 1906), « quelques professeurs de faculté qui, depuis que les anciens appointements d'examinateurs ont été incorporés à leur traitement général, n'ont plus songé qu'à s'affranchir de la corvée d'examiner ». Et M. Fédel précise ainsi dans son rapport :

« Oserai-je le dire en finissant? Il me semble que certains adversaires du baccalauréat n'ont pas toujours donné les véritables raisons, les motifs cachés de leur hostilité. Lorsqu'en 1876 l'éventuel, que les examens apportaient dans le budget des facultés (et que certaines d'entre elles, en particulier celle de Poitiers, cherchaient à grossir par leur indulgence) (1), fut incorporé aux traitements, les grandes facultés ne tardèrent pas à se plaindre d'un service qui ne leur apparaissait plus que comme une corvée: les petites, qui avaient besoin de ces examens pour rehausser leur prestige, demandèrent au contraire à le garder. Aujourd'hui la situation n'a pas beaucoup changé. M. Lanson dit lui-même que les facultés de jadis, qui étaient sans élèves, avaient besoin des sessions du baccalauréat pour prouver leur existence et pour acquérir un peu d'autorité. Il me semble que cette double affirmation est encore vraie de nos jours. Les grosses facultés cherchent encore à se débarrasser du baccalauréat, parce qu'il est une gêne pour les professeurs et qu'il abrège de quelques jours la durée de leurs vacances. Les petites y tiennent encore, quoiqu'elles souffrent de voir que les professeurs de l'enseignement secondaire forment plus de la moitié des jurys. Enfin, il y en a quelques-unes qui craignent de voir les élèves déserter les cours et qui cherchent, pour les retenir, à créer une sorte de nouveau baccalauréat de lettres ou de sciences, analogue au baccalauréat des facultés de droit. Voilà quels sont à mes yeux les motifs cachés de cette nouvelle campagne » (M. Fédel).

Quelle que soit la valeur de ces suppositions, il y a certainement en la matière des convictions qui ne dépendent pas des indemnités (combien modestes!) reçues ou perdues; il y a des professeurs qui n'ont pas attendu d'être dans les facultés pour vouloir se débarrasser de la corvée du baccalauréat, puisqu'ils l'attaquaient avec autant d'énergie, comme M. Lanson, quand ils étaient dans l'enseignement secondaire; il y a enfin des « motifs avoués » sur lesquels la discussion sera, à tous les points de vue, plus facile que sur « les motifs cachés ».

Le motif essentiel est le même aux yeux de M. Ch. Dupuy ou de M. Turpain comme aux yeux de M. Monod, de M. Parigot, ou de M. Boutroux : « Les facultés, dit ce dernier, devenues essentiellement des ateliers de recherches et de travail de plus en plus spécial, n'ont plus le loisir de se consacrer à une tâche d'un

1. La session de 1863, où l'on donna dans 3 séries qui ne composaient pas le même jour 3 morceaux d'un même passage du *Songe de Scipion*, est restée célèbre.

genre tout autre et d'un poids souvent très lourd. » Et M. LAVISSE :

« Nos jeunes Universités n'ont plus rien à voir avec ce vieux gêneur qu'est le baccalauréat. Combien il nous gêne, le public ne le sait pas assez. J'ai connu un temps où la Sorbonne n'avait pas un étudiant inscrit. Elle en a aujourd'hui, pour la seule faculté des lettres, plus de 2000, et elle vient de prendre la charge de l'École Normale. Comment voulez-vous qu'elle trouve, sans manquer à ses principaux devoirs, les semaines et les semaines nécessaires pour examiner 5 ou 6000 candidats au baccalauréat ? »

De même M. LANSON : « Quand on n'est pas du métier, on ne se figure pas ce que ce peut être que *huit mille*, que *six mille* candidats à examiner en quelques semaines. Il y a là une force qui tire de plus en plus les professeurs de la Sorbonne hors de leur véritable emploi, de celui où ils peuvent rendre un réel service à l'éducation nationale. »

Aux arguments de M. LANSON, M. FÉDEL riposte à son tour par des statistiques, montrant, d'une part, que les professeurs de faculté ne sont pas surchargés par le baccalauréat, s'ils n'ont à corriger que 100 copies au maximum par session, ni surchargés par leur véritable emploi, si « beaucoup de facultés se meurent, faute d'élèves ».

Ces statistiques sont certainement discutables comme les autres. Aussi ne retiendrons-nous que les faits certains : or il est également certain et que l'évolution scientifique des facultés les éloigne du baccalauréat et que maintes facultés de province sont loin d'être surchargées de besogne. Un jeune agrégé, hier encore étudiant à la Faculté des lettres de Toulouse, M. A. BAZOUIN parlait récemment, dans la *Dépêche*, de « l'agonie des facultés de province ». Est-ce à ce moment qu'il faut enlever aux facultés cette raison d'être supplémentaire qu'est le baccalauréat ? D'ailleurs même une surcharge constatée de toutes les facultés prouverait seulement qu'il faut multiplier les jurys, et non qu'il faut supprimer le baccalauréat. Enfin il est curieux que les professeurs de faculté se plaignent de surcharge, depuis que l'adjonction des professeurs de lycée a, tout en tenant compte de la multiplicité des épreuves, certainement allégé leur besogne. Ils se plaignaient moins autrefois, alors qu'ils étaient plus chargés.

Mais il y a d'autres intérêts de l'enseignement supérieur à considérer. Puisque le baccalauréat a donné jusqu'ici accès à l'enseignement supérieur, n'est-il pas de l'intérêt de l'enseignement supérieur, comme le pense l'*Amicale de Laval*, de conserver la collation et de maintenir le niveau du baccalauréat ? N'y a-t-il pas à craindre que l'enseignement supérieur soit plus compromis par le recrutement d'élèves insuffisants que par quelques semaines consacrées au baccalauréat ? M. SIGWALT ne le pense pas :

« Les facultés ne risqueraient-elles pas d'être envahies par des non-valeurs? Elles n'auraient qu'à maintenir inflexiblement le niveau de leurs leçons et de leurs examens. Les étudiants qui arriveraient mal préparés ou insuffisamment doués seraient seuls victimes de leur imprudence. Toutefois, par suite de l'adaptation inévitable de l'enseignement à la qualité de l'auditoire, le danger d'un abaissement des études supérieures serait réel, si le niveau moyen des études secondaires fléchissait. Mais il est vraisemblable, au contraire, que la suppression du baccalauréat fortifierait l'enseignement des lycées et collèges, puisqu'elle permettrait de substituer le régime des cours à celui des classes dans toutes les branches qui exigent un entraînement rigoureusement méthodique et graduel. »

Mais, pour le cas où cet optimisme ne se justifierait pas, les facultés devraient instituer des examens d'entrée :

« Un examen d'immatriculation à l'entrée des Universités serait la conséquence nécessaire de la suppression du baccalauréat. Laissez-moi ajouter, en ce qui touche les Universités, que leur recrutement n'aurait pas à souffrir de cette réforme. L'examen d'immatriculation et le passage, lups ou moins prolongé, dans une faculté, prendraient bientôt la place du baccalauréat, comme attestation de culture générale au premier degré *scientifique*; et les candidats fonctionnaires passeraient plus nécessairement par les Universités, ce qui ne serait pas un mal pour eux, ni surtout pour elles » (M. Cazamian).

Il y aurait là un remède à la pénurie d'élèves de l'enseignement supérieur, pénurie que va encore aggraver la loi de deux ans; mais s'ensuivrait-il un relèvement des études supérieures? C'est peu probable. Ici reparaît l'idée, caressée par quelques-uns, de transporter dans les facultés les classes supérieures des lycées : ce qui serait découronner les uns, encombrer les autres et abaisser les deux.

Car certains, comme MM. Dulac et Fournier, admettraient volontiers les étudiants à la faculté, à la suite d'un examen sur les spécialités préférées, sans aucune attestation de culture générale :

« Que pour sauvegarder l'intérêt de l'enseignement supérieur, on n'accorde l'inscription qu'après un examen préalable portant sur les matières de l'enseignement aux diplômes duquel le candidat aspire. Pour passer cet examen *aucun certificat* ne serait exigé » (M. Fournier).

M. Appell a répondu :

« Mais on verrait alors la première année des facultés des lettres et des sciences envahies par tant d'élèves, qu'il faudrait un grand accroissement de personnel pour y maintenir le véritable esprit de l'enseignement supérieur. »

Et pourtant lui-même, en proposant d'ouvrir les facultés aux élèves primaires munis du brevet supérieur, complété par le certificat d'aptitude pédagogique, tend aussi à élargir l'entrée de

l'enseignement supérieur. J'avoue, pour ma part, ne pas bien voir quels titres de plus à participer à l'enseignement supérieur donne le certificat d'aptitude pédagogique, examen surtout professionnel. Au fond, M. Appell assimile en droits le brevet supérieur et le baccalauréat.

Ainsi, derrière la question de la suppression du baccalauréat ou de la diminution de son importance, nous voyons poindre la question du passage direct du primaire au supérieur. Voilà où nous conduit le retard apporté à la solution de la vraie et urgente question dont dépendent toutes les autres, celle de l'égalité des enfants devant l'instruction. Il est à craindre que l'union du primaire, légitimement désireux de monter, et du supérieur, non moins légitimement désireux d'avoir des élèves, n'aboutisse à faire concevoir l'égalité des enfants devant l'instruction comme l'égalité du primaire et du secondaire devant l'enseignement supérieur. On ne trouve pas d'argent pour entretenir l'élite primaire à l'étape secondaire... Va-t-on pour cela lui faire brûler l'étape? Mais quelles en seront les conséquences pour cette décadence intellectuelle de la nation, dont M. Lanson est déjà si justement alarmé? Ne pouvant offrir aux primaires le *lycée gratuit*... on leur offrirait du primaire au supérieur *un pont gratis*. Et suppression ou diminution du baccalauréat devraient alors apparaître, hélas! comme de simples expédients budgétaires.

b) Les intérêts de l'union entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. — M. Ch. Dupuy supprimerait volontiers le baccalauréat parce qu'aujourd'hui « se trouvent en quelque sorte dissociés, par l'autonomie croissante de chacun d'eux, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur »; mais M. Ribot croit, au contraire, qu'il faut garder le baccalauréat, pour ne pas les séparer davantage : « Convient-il de relâcher encore plus le lien qui rattache l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur? C'est un côté de la question sur lequel M. Jaurès a particulièrement insisté dans sa déposition. » On trouvera dans l'enquête parlementaire les arguments de M. Jaurès; ici la question n'a guère été soulevée que par M. Demangeon :

« Supprimer tout examen, c'est détruire le pont maintenu entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire : il y a intérêt à ce qu'on se rencontre, à ce que les professeurs d'enseignement supérieur qui n'ont jamais enseigné au lycée, apprennent à connaître les élèves des lycées, pour mieux savoir les interroger, et surtout à ce que les professeurs de l'enseignement secondaire rencontrent parfois leurs collègues des Universités, afin de connaître les tendances nouvelles de leur science qui auraient échappé à leur attention; en particulier, pour la géographie (et sans le faire sur le dos des élèves) il est bon d'indiquer,

par la nature des questions, l'esprit d'un enseignement, la direction des idées, l'orientation des recherches : il y a là pour des gens spécialisés, comme nous le sommes, un rôle de « régulateur » à jouer vis à vis de ceux que leurs fonctions absorbent trop. Ce n'est pas au moment où de toutes parts nous viennent les instituteurs et les primaires que les lycées doivent laisser se dénouer ces liens scientifiques. »

La question n'ayant pas été souvent traitée dans l'enquête, je me permetterai d'ajouter une double remarque : séparer encore le secondaire et le supérieur semble tout à fait contraire au principe, qui eut tant de fortune en ces derniers temps et qui reste le principe de l'avenir, au fameux *principe de l'union des trois ordres*, — mais c'est surtout contraire au rôle pédagogique des facultés, rôle spécialement développé par la réforme de 1902. Voilà des professeurs qui ont, de plus en plus, part à la formation des maîtres secondaires, et qui, désormais, pourraient ignorer l'enseignement secondaire lui-même. N'y a-t-il pas là une flagrante contradiction? On a parlé beaucoup du rôle scientifique des facultés comme les écartant du baccalauréat; mais leur rôle pédagogique, dont on parle peu, les y ramène.

c) Les intérêts de l'enseignement secondaire. — « *Déformateur* des études », disent les uns. — « Non pas, répliquent les autres, mais *Régulateur!* » Comme la question a été traitée presque par tout le monde, on trouvera quelques répétitions, mais aussi quelques aperçus nouveaux, sur ces deux vieux thèmes contradictoires.

Les uns se sont contentés d'affirmer le « bachotage » comme une vérité évidente : « Le baccalauréat fausse les études, hypnotise les élèves dans une préparation et une crainte absurdes », dit M. Rolland; et M. Pignolet : « Il oblige les élèves à parcourir uniformément tous les articles du programme, pour n'être en défaut sur aucun, et les maîtres à surcharger leur cours pour le cas où l'examinateur exigerait tel détail. » De même M. Lavisse : « Il régente nos classes. Nos grands garçons deviennent de bonne heure des candidats, et nos professeurs, bon gré mal gré, des préparateurs au « bachot » dans le plus grand nombre de nos lycées. » M. Ch. Dupuy pense aussi que « la préparation du baccalauréat, envisagé comme le but suprême des études et la clef des carrières officielles, ôte à l'enseignement classique le désintéressement sans lequel il ne justifie pas son nom ». Même des partisans du baccalauréat comme l'*Amicale de Laval* affirment énergiquement :

« Le vice mortel du baccalauréat, c'est de se prêter à cette préparation artificielle. Et l'on peut dire en résumé que ce diplôme sur lequel on fait tant de fonds ne signifie quelque chose que pour un très petit nombre d'impétrants; — que pour les autres il n'est qu'un pavillon qui couvre une marchandise frelatée. »

Mais comment se frelate la marchandise, comment se fabriquent ces « bacheliers instruits, sans être cultivés », dont parle M. Lanson, et dont même des partisans du baccalauréat, comme M. Chéry, reconnaissent l'existence? (Il est vrai qu'il reste encore à prouver que c'est bien le baccalauréat qui « oblige à s instruire sans se cultiver »). Pour nous montrer le « bachotage », plusieurs nous font assister aux classes terminales des lycées, qu'ils comparent avec les autres classes :

« Est-ce le baccalauréat, dit M. Lanson, qui fait qu'on travaille en 3e, en 4e, en 5e, en 6e? Il sert tout au plus d'aiguillon dans les deux dernières années, le plus souvent dans la dernière année seulement : et il trouble, il énerve, il effraie plus qu'il n'aiguillonne... Quiconque a vu fonctionner l'enseignement secondaire sait bien qu'où la pression du baccalauréat s'exerce, les élèves se refusent à rien entendre que ce qui sert à l'examen; mais où elle n'atteint pas, c'est le maître qui fait qu'on travaille ou ne travaille pas dans sa classe, selon qu'il sait ou ne sait pas se faire respecter ou aimer, rendre son enseignement vivant et intéressant. »

Cette dernière remarque semble la vérité même; mais n'est-elle pas applicable, en dépit du baccalauréat, aux professeurs de 2e et 1re, comme aux professeurs de 6e et 5e? D'ailleurs, les classes de grammaire sont-elles l'idéal? L'*A. de Laval*, au contraire, comme M. Scalla, estiment que c'est sur elles que doit porter l'effort d'un nouveau contrôle, qui empêchera de s'y former les « traînards », les « dévoyés », bref tous les futurs bachoteurs. Enfin d'autres (M. Fédel, etc.) apportent cette constatation que, grâce au baccalauréat, beaucoup d'élèves qui n'avaient rien fait en 6e, 5e, 4e, 3e, se décident à travailler dans les deux dernières classes. Sans doute c'est vrai, mais n'est-ce pas tout de même un mal? Car ces bonnes volontés retardataires peuvent-elles faire autre chose que « bachoter »?

M. Gache entreprend de même une étude comparée des diverses classes :

« Ceux qui défendent le baccalauréat prétendent que, si on le supprimait, les élèves ne travailleraient plus. Comment se fait-il qu'ils travaillent en troisième, en seconde, dans toutes les classes où le baccalauréat ne compte pas plus pour eux que ne compte pour l'adulte de trente ans l'échéance future de la mort? N'est-il pas vrai, d'autre part, que les années les plus intéressantes, donc les plus profitables, sont précisément celles où l'on travaille sans souci de l'examen? Tous ceux qui ont passé par le collège diront que la seconde est la classe dont on garde le meilleur souvenir. C'est donc pis qu'une maladresse que d'avilir la dernière année des études littéraires, que de la changer en préparation, en revision, en gavage. La démonstration de ce fait que la rhétorique est perdue pour la culture est dans ceci : quelques grands lycées ont une rhétorique supérieure pour les élèves déjà bacheliers. C'est donc que tous les autres établissements se trouvent condamnés à une rhétorique subalterne, utilitaire et bachoteuse. »

Ce dernier argument n'est peut-être pas d'une solidité à toute épreuve. Les rhétoriques supérieures ont pour but de préparer à l'École Normale, et non de réparer les insuffisances des bacheliers. Quant au fait, rappelé par M. LAVISSE, que les élèves de rhétorique supérieure méprisent les élèves de rhétorique simple, il est un trait de vanité scolaire bien plus qu'une preuve du mépris mérité par les ordinaires rhétoriques. D'ailleurs, les élèves de rhétorique supérieure se connaissent trop bien eux-mêmes pour ne pas savoir que, si on comparait rhétoriciens simples et rhétoriciens supérieurs au point de vue du « bachotage » et, par exemple, sur la question de savoir lesquels des deux ingurgitent le plus de manuels... la palme serait difficile à distribuer. Car on « bachote » aussi l'examen de l'École Normale Supérieure; on « bachote » la licence; on « bachote » même l'agrégation. Le baccalauréat a donné son nom à la maladie, mais il n'en a pas, hélas! le monopole.

Et ce « bachotage », sous sa forme première, nous est montré dans les différentes études. M. APPELL montre, par exemple, comment il sévit sur les sciences (*Revue du Mois*, 10 janvier).

M. LE GALLO nous le montre, pour l'histoire et la géographie :

« Sur mes trente élèves de Première A B C D, le tiers à peine apprend régulièrement et soigneusement son cours. Le reste est très faible, ou nul, et n'apprendra quelque chose qu'après l'admissibilité. Et qui pourrait assurer que ce dernier groupe d'élèves, — le plus nombreux, — ne chercherait pas autant que l'autre à satisfaire le professeur, si le baccalauréat était supprimé ou simplifié?

« En troisième et en seconde, le nombre des élèves qui travaillent régulièrement et apprennent bien leur cours est plus élevé qu'en Première. Les plus mauvaises notes que j'ai attribuées pendant ce mois d'octobre ont été méritées par des élèves de Première, qui se résignent volontiers à une nullité incroyable en histoire et en géographie, tant qu'ils ne sont pas admissibles. »

M. CHAIX le détaille à son tour pour les lettres :

« Je suis un adversaire résolu du baccalauréat dans l'intérêt de l'enseignement lui-même. Toute notre pédagogie repose, par la faute des examens, sur une erreur grave : on n'apprend pas pour comprendre et pour retenir; on apprend pour restituer, à chaque composition, et pour oublier ensuite. En dépit d'elle-même, l'Université ne donne pas : elle prête; et ses élèves, avec une loyauté qu'on ne saurait trop admirer, se libèrent à jamais de leur dette scolaire, le grand jour venu, sur le tapis vert de la table d'examen. Malgré tous les conseils, et parce que l'ogre est là qui les menace, 90 °/o des élèves préparent des questions, compilent des manuels : de la lecture, de la libre réflexion, ils n'ont cure. Le programme est leur seul Dieu : ils lui ont voué un culte. Par crainte de l'hérésie, ils s'écartent résolument de tout ce qui n'est pas article de foi. De ce point de vue, le thème latin leur apparait une mauvaise plaisanterie, la syntaxe, une invention barbare, la logique... ils n'ont que faire

de béquilles. Ils devineront leur version latine et, pour se faire la main, quittes à se détraquer l'esprit, ils traduiront une soixantaine de textes entre le printemps et l'été de leur rhétorique. Quelques analyses d'auteurs, de secourables manuels où l'on trouve « tout », voilà plus qu'il n'en faut pour édifier le château branlant d'une composition française moyenne. »

Et le tableau général des effets funestes de l'examen nous est donné par deux chefs d'établissement, MM. Sebert et Frandon, principaux :

« Plus de baccalauréat, craignait-on, et plus de travail, ou moins de travail pendant les dernières années de collège! Il se peut qu'il y ait dans cet argument une part de vérité. Mais nous verrons qu'il n'est pas impossible de trouver un stimulant succédané de celui-là et même meilleur. Toutefois, si l'on entend par goût du travail cette fiévreuse activité qui s'empare des candidats dès la rentrée de Pâques, et leur fait, si j'ose dire, « avaler sans mâcher » tous leurs manuels, tous leurs cours, tous leurs résumés; leur défend toute incursion sur les marges du programme, pour les courber sans merci sur des mots et des mots, en une attitude d'où ils se relèveront courbaturés pour longtemps; — c'est alors qu'il faut de toute nécessité supprimer ce tyran, tuer cet oppresseur qui ne règne que par la menace et la contrainte. Car ce genre de travail est moins fécond, il est plus funeste que combien d'heures de paresse et de rêverie » (M. Sebert).

« J'ai cru pendant longtemps que le baccalauréat était, pour les élèves, le meilleur des stimulants. L'observation de la réalité m'a peu à peu détrompé : si quelques élèves donnent en rhétorique une somme de travail bien supérieure, est-ce vraiment la crainte de l'examen qui en est cause? Ou n'est-ce pas plutôt que le jeune homme sorti de sa chrysalide devient capable de plus d'énergie? ou qu'il comprend la nécessité de se faire bientôt une situation? « Hypnotisés par le baccalauréat, les élèves — et leurs parents — n'admettent de l'enseignement que la partie utilitaire : ils rejettent tout ce qui n'est pas spécifié au programme, tout ce que l'expérience (!!) d'un camarade plus âgé considère comme inutile. Bien plus, le professeur doit, d'après eux, leur apprendre tout ce qu'on peut leur demander à l'examen. La culture générale? le développement de l'intelligence? ils n'en ont cure; ce qu'il leur faudrait, c'est le recueil des questions le plus souvent posées par le jury de leur faculté! » (M. Frandon).

Et les professeurs, que font-ils? Sont-ils impuissants ou complices? M. Lanson pense que :

« Les professeurs, fatalement, sachant que leurs élèves seront jugés par des inconnus qui diront : *il sait* ou *il ne sait pas*, s'efforcent de les munir de réponses à toutes les questions qu'on peut prévoir. »

Cette phrase, toute modérée et calme, est peut-être au fond le jugement le plus dur sur l'enseignement secondaire qui ait été porté dans l'Enquête. Ainsi donc notre travail est vraiment celui-là? S'efforcer de munir nos élèves de réponses. On aura peine à croire que l'expression de M. Lanson n'ait pas dépassé sa pensée, et que M. Lanson par exemple, lorsqu'il était, il n'y a pas bien long-

temps, professeur de rhétorique, ait jamais pratiqué, même fatalement, ce triste métier : « S'efforcer de munir les élèves de réponses à toutes les questions ».

M. GACHE croit aussi que nous sommes impuissants contre le bachotage. Et le tableau complet des résultats de ce régime pour la jeunesse française nous a été récemment tracé par M. HANOTAUX (*Le Journal*, 28 janvier 1907) :

« On a fait de nos générations et des générations qui sont venues après la nôtre, un peuple d'écoliers, de candidats, de bêtes à concours. La supériorité, la prétendue supériorité intellectuelle et sociale s'affirme par l'art de répéter les mêmes mots et les mêmes gestes jusqu'à trente ans et au delà : la consécration est obtenue par un tour de force final accompli devant quelques personnages titrés, compétents et indifférents. L'énergie nationale s'endort dans ce ronron archaïque et vain : apprendre, copier, réciter. Il a fallu la vivacité et l'allégresse native de la race pour résister à cette tenace et méthodique chloroformisation. »

Vous croiriez peut-être que le baccalauréat ne va pas se relever, sous de pareils réquisitoires? Mais c'est qu'il a la vie dure, très dure. Écoutez ses défenseurs. Les uns *restreignent* le « bachotage » à quelques rares matières, montrant, par exemple, comme M. F. ALBERT, qu'il n'est guère possible qu'en histoire et géographie, ou comme l'*Amicale de Boulogne* que « la résolution d'un problème, la confection d'un devoir français, d'un thème, la traduction d'une version sont des épreuves qui exigent autre chose que la mémoire ». Les autres *déplacent* la responsabilité du « bachotage », disant que la faute en revient aux examinateurs qui posent à l'oral ou à l'écrit des questions de pure mémoire. « Les seuls coupables en l'espèce sont les doyens des facultés ou les professeurs qu'ils chargent de choisir les divers sujets » (M. FÉDEL). D'autres *contestent* l'autorité de leurs accusateurs : « que le baccalauréat fausse les études, on ne l'entend répéter que par des professeurs de faculté, qui ignorent d'habitude ce qui se passe dans nos classes; nos inspecteurs généraux, dans leurs rapports, l'ont-ils jamais constaté? » (M. H. BERNÈS). Tout au plus accorderait-on que le « bachotage » a pu être de l'histoire ancienne (M. H. BERNÈS, *Le Censeur*, 26 janvier 1907), mais aujourd'hui la plupart le *nient*; il ne serait qu'un mythe, un simple mythe.

M. SCALLA ne comprend pas « qu'on puisse croire vraiment, si l'on prend la peine d'examiner les faits, à cette influence funeste du baccalauréat ». MM. ABRY et BERRET ne le constatent pas en lettres :

« De légères réformes suffiraient à enlever définitivement tout prétexte à l'odieux « bachotage ». Encore n'est-ce pas dans les Premières des lycées qu'il sévit. Si M. LANSON a trouvé sur des livrets cette note « sait bien son cours », j'ai peine à croire qu'il s'agissait d'enseignement littéraire ou

d'élèves de lycée. Comment irons-nous certifier que le « cours » est su, alors qu'il nous est interdit d'en faire? Un baccalauréat normal ne saurait être une hantise dangereuse : son programme est le nôtre. Mais il peut être pour les élèves, et disons-le, pour les maîtres aussi, un heureux stimulant. »

M. Odru le constate encore moins pour les langues vivantes :

« On peut dire du baccalauréat tout le mal qu'on voudra, je répondrai qu'il ne nous gêne nullement dans nos classes de langues vivantes. Le bachot, cela se réduit, dans une classe de première, à quelques conseils pratiques pour les conditions un peu nouvelles où va les mettre un examen 8 ou 10 jours avant. Le reste du temps, il *n'existe pas*. Il n'est ni utile, ni encombrant ; *il n'est pas* : nous n'en parlons jamais. Chez nous l'équilibre est parfait entre l'examen et l'enseignement. Alors pourquoi supprimer le baccalauréat ? »

Ces professeurs secondaires paraissent-ils trop optimistes ou trop intéressés? Voici l'opinion d'un professeur de l'enseignement supérieur, M. Richard :

« Une seule question mérite d'être examinée. Le baccalauréat, dans sa teneur actuelle, n'est-il pas un obstacle insurmontable au succès de la réforme générale ébauchée en 1902 et poursuivie depuis avec une persévérance inusitée ? N'exige-t-il pas une préparation spéciale, technique, qui non seulement perpétue dans les classes les pires traditions scolaires mais en porte les inconvénients au maximum ? S'il en était ainsi, il ne faudrait pas hésiter à supprimer le baccalauréat au moins temporairement. Mais c'est là une extrémité à laquelle il ne me parait nullement nécessaire d'en venir. En effet, le baccalauréat ne ferait obstacle au succès d'une réforme portant surtout sur les méthodes de l'enseignement que s'il encourageait les élèves à négliger la culture de la réflexion, du raisonnement et du goût pour de simples exercices de mémoire. On peut affirmer que les épreuves écrites du baccalauréat n'ont pas cet inconvénient ; or elles sont de beaucoup les plus importantes. Quant aux épreuves orales, elles ne sont qu'un moyen supplémentaire de contrôler les résultats de l'examen écrit; on peut d'ailleurs en diminuer le nombre et l'importance et renoncer définitivement à la chimère d'une correspondance exacte entre le programme de l'examen et les matières enseignées au lycée. »

Bien plus, voici l'opinion de l'enseignement libre, et surtout d'un éducateur, qu'on ne soupçonnera pas d'être inféodé aux vieilles routines, d'un représentant de la pédagogie ultra-moderne, du directeur même de l'École des Roches, M. Bertier :

« Or je prétends : *le baccalauréat ne nous condamne pas au bachotage.*

« On ne peut faire de bien graves reproches à nos programmes français. Un maître qui, sans souci d'examen, voudrait faire de son disciple un « honnête homme » du XXe siècle, lui enseignerait à peu près, j'imagine, le programme de Latin-Sciences, auquel il ajouterait une seconde langue moderne, puis lui donnerait les cours de la classe de mathématiques, avec des notions de psychologie et de métaphysique.

« L'examen serait dangereux s'il imposait, soit un ordre à suivre dans les matières enseignées, soit une méthode uniforme. Est-ce le cas? Absolument pas. Deux exemples le prouveront suffisamment. Les professeurs de géométrie peuvent suivre le vieil ordre d'Euclide ou la nouvelle méthode, infiniment plus vivante, de M. Méray. On ne peut pas imaginer plus de liberté.

« Autre exemple : depuis 4 ans, nous enseignons aux Roches la géographie d'un pays, son histoire et sa littérature *en même temps* : en 3e, je suppose, géographie de l'Italie et le bassin de la Méditerranée, histoire et littérature romaines.

« C'est plus logique et beaucoup plus intéressant. Or je puis affirmer — preuves en mains — que cela n'empêche pas nos élèves d'être reçus.

« Mais, dit-on couramment, le « bachot » oblige à « bachoter ». Pas d'expériences de réalisme possibles dans les classes de sciences, pas de lectures directes des grands auteurs, mais des manuels appris par cœur... etc... »

« Dans les « fours à bachot », peut-être. Mais pourquoi les parents envoient-ils leurs élèves dans les fours à bachot?.....

« Pourquoi choisir comme à plaisir le baccalauréat, en faire un monstre qui déforme les intelligences des élèves, brise l'initiative des professeurs, nous donne un pays de mandarins, etc?

« Le baccalauréat doit être et peut être le couronnement d'études bien faites. Il suffit d'avoir des professeurs intelligents » (M. Bertier).

Et, pour aller jusqu'au bout, l'Université les a-t-elle « ces professeurs intelligents »? Nous ne demanderons pas la réponse à l'enseignement secondaire public lui-même, nous la recevrons de son rival, l'enseignement libre :

« Que reproche-t-on, en somme, au baccalauréat? On dit qu'il fausse toute la méthode de l'enseignement secondaire; qu'il transforme en un travail destiné à atteindre un résultat pratique, en une tâche, un travail qui doit être désintéressé par essence; que la nécessité d'enseigner un programme déterminé, un programme entier, transforme certaines classes du second cycle en « fours à bacheliers ».....

« On me permettra de n'être pas de cet avis : je ne sache pas que les choses se passent ainsi dans les lycées de Paris — bien au contraire, disent certains parents, qui reprochent aux professeurs de ne pas se soucier assez de l'examen, et de manifester à son égard un beau dédain. Je me rappelle, d'ailleurs, que, de mon temps, je leur ai adressé ce reproche lorsque, premier d'une classe de 60 élèves à Condorcet, j'ai failli être « collé » à l'examen parce que mes dignes professeurs ne m'en avaient jamais parlé, et que le programme était pour moi chose lointaine et fort peu connue. C'est un fait que beaucoup de professeurs de Paris affectent de ne pas s'occuper de la préparation immédiate du baccalauréat. Ils ont parfaitement raison; mais j'en conclus que, en cas de suppression, ils ne changeront pas d'un iota leur manière d'enseigner, et qu'ils ne prépareront pas moins qu'avant. Ils ont un programme, fort bien compris, qu'il est impossible de voir en entier : ils en feront voir tout juste autant. — Reste la province que je ne connais pas : pourtant, si l'on peut en juger par les communications pédagogiques faites à la *Revue Universitaire*, par les devoirs proposés, il semble que les professeurs de province, eux non plus, ne ravalent pas leur rôle à celui de simples « chauffeurs », et qu'ils savent se dégager des préoccupations trop terre à terre de la course au diplôme » (M. Koch).

Voilà vraiment une question sur laquelle nul ne saurait se plaindre de n'avoir pas entendu le pour et le contre. Il y a des professeurs qui « bachotent »; il y en a qui ne « bachotent » pas : chacun fait ce qu'il sait et ce qu'il peut... qu'on supprime ou non le baccalauréat... ils continueront.

Après avoir nié l'influence pernicieuse du baccalauréat, ses défenseurs doivent encore attester ses effets bienfaisants; et ils ne s'en font pas faute. Pour eux il est le « stimulant par excellence », la « sanction indispensable ». Pour l'*Amicale du Mans*,

« un examen public, ouvert et commun aux candidats de toute provenance, est le seul stimulant efficace pour les études, la seule preuve impartiale d'une bonne scolarité, la démonstration la plus certaine d'une aptitude suffisante aux études supérieures. »

De même, à peu près, pour la *Fédération de Bordeaux* et pour l'*Amicale de Marseille* jugeant que le baccalauréat est « pour notre pays un puissant régulateur des études ». L'*Amicale de Nantes* le montre par quelques détails :

« Cet examen n'est mauvais que par le mauvais usage qu'on en fait. Son prestige dépend de la *composition du jury*, de sa *compétence*. Il donne à l'enseignement secondaire *l'unité* qui lui est nécessaire, il le contient dans des *limites précises*, et l'empêche *de se dérober*, d'aller piétiner sur les plates bandes plus séduisantes de l'enseignement supérieur, fait pour des jeunes gens plus âgés. »

Le « prestige » du baccalauréat est souvent affirmé, par M. Santiaggi comme par M. Chéry, par M. Goujon comme par M. H. Bernès. Et peut-être faut-il que cet examen si honni ait quelques qualités, pour conserver du « prestige », après les réquisitoires dont il est le continuel objet. « Cet examen de Faculté a un prestige auquel les examens intérieurs ne sauraient prétendre », dit M. Goujon ; et M. Santiaggi :

« La nouveauté de cet examen, une certaine solennité qui l'accompagne toujours, l'ignorance où l'on est de la composition du jury, des dispositions et de l'humeur des juges, tout cet inconnu, tout cet appareil préoccupent vivement les candidats et sont pour le travail de la classe un stimulant incomparable. Le baccalauréat conserve, malgré tout, aux yeux des élèves, un prestige qui profite directement aux études » (M. Santiaggi).

« Tous nous savons ce que vaut, comme stimulant au travail, le légitime souci qu'inspire aux élèves, comme aux parents, l'examen final. Tous, nous avons pu constater ce qui, de sa solennité, du caractère public de son diplôme, rejaillit de prestige sur les études qu'il sanctionne, aux yeux de tant de gens qui, si quelque mobile d'intérêt ou de crainte ne les induisait pour elles à un peu de respect, n'y verraient qu'une formalité importune à escamoter du mieux qu'on peut, une douane de plus à frauder, à l'entrée de la vie » (M. H. Bernès).

Les plus pessimistes assimilent ce prestige à celui des décorations. Cette assimilation peu démocratique est-elle un argument contre le baccalauréat? Peut-être; en tout cas M. le Ministre ne parle pas encore de supprimer les palmes académiques.

Ce prestige, conservé par le baccalauréat aux yeux du public, a même un heureux effet sur le recrutement des lycées et collèges. Aussi MM. Corbin, Labaste, Hérelle s'accordent à prédire un rapide dépeuplement de l'enseignement secondaire au lendemain de sa suppression :

« Dans les petits lycées et dans ceux même de moyenne importance, il est la seule raison d'être des classes supérieures, grâce à lui seulement on obtient quelque travail des élèves. Supprimez-le; et le second cycle se dépeuplera rapidement. Déjà, dans les régions industrielles du Nord, nombre d'élèves quittent facilement le lycée après la troisième ou la seconde » (M. H. Labaste).

L'argument est assez inattendu et susceptible de toucher au bon endroit.

L'enseignement libre, avec MM. Martin, Julien, Jacques, Scalla, Koch, etc., soutient la même thèse.

« On peut présumer que, l'examen venant à disparaître, les études secondaires tomberaient dans une somnolence morbide, et qu'il y aurait peu à compter sur des élèves ayant à la bouche, eux aussi, l'éternel « à quoi bon » (M. Koch).

Mais l'enquête fournit aussi la thèse contraire, soit chez M. Sebert, pour qui les professeurs ne pourront former des têtes bien faites plutôt que bien pleines que lorsqu'ils seront délivrés de « ce Minotaure auquel ils doivent chaque année leur tribut d'éphèbes »; soit chez M. Chaix, qui conteste même que le baccalauréat soit un stimulant.

« On l'a tellement répété qu'il faut le croire les yeux fermés. Ne dit-on pas aussi que du jour où la concurrence congréganiste disparaîtrait, l'enseignement universitaire sombrerait dans la routine, comme si la vie tout entière de l'Université, dans chaque Académie, dans chaque lycée, dans chaque classe, pour chaque professeur, pour chaque élève, n'était pas une marche perpétuelle vers le mieux? Mais le moyen de résister à de pareilles assertions qui ont pour elles un passé si vénérable? Et pourtant, consultez un professeur de sixième, et demandez-lui si c'est la peur de l'examen qui fait travailler ses bons élèves. Étonnez-vous, quand votre collègue de première se plaint d'avoir des élèves paresseux. J'ai fait la rhétorique, j'ai fait la troisième; je passe, cette année, de seconde C en première D, je ne me suis jamais aperçu que l'approche ou l'éloignement de l'examen exerçât sur mes élèves une influence réelle. Il y en a qui travaillent, parce qu'ils aiment l'étude; d'autres qui ne font pas grand chose, parce qu'ils sont des paresseux; quelques-uns se livrent davantage avec certains maîtres qui ont plus d'action sur eux. L'amour de l'étude, l'affection du professeur, la qualité de l'enseignement, voilà les vrais stimulants. Vous en voulez d'au-

tres? De quoi vous plaignez-vous? On en retire un, on vous en donne cent : chaque devoir, chaque explication, chaque interrogation seront comptés au jour du jugement dernier ».

Il ne reste plus à entendre que les élèves. L'enquête ne les a pas consultés : tout au plus lui est-il parvenu l'écho joyeux des vers de la Saint-Charlemagne, où les jeunes lycéens ont prétendu entrevoir à l'horizon, comme conséquence de la suppression du baccalauréat, « le jour de classe hebdomadaire ». Plus sérieux les anciens élèves nous disent, comme ceux de Valence : « Nous savons tous que le diplôme de bachelier n'est pas toujours un sûr garant de l'importance de nos connaissances; qu'il est arrivé plus d'une fois qu'un élève médiocre a réussi, alors qu'un bon échouait; mais, outre que c'est ici l'exception, nous pouvons nous demander si l'espoir d'arriver un jour au titre de bachelier n'a jamais stimulé une énergie prête à sombrer. Qui de nous, dans les jours pénibles, quoique lointains, n'a senti son zèle se ranimer en voyant les grands camarades revenir triomphants de la faculté. Je crois, pour moi, que c'est dans notre tempérament, le Français aime les diplômes, comme il aime les décorations. Tout cela, c'est de l'ambition, mais ce n'est pas un défaut... » Ainsi nous voilà déjà entraînés aux considérations *sociales*.

6. La *Sociologie* étudie le baccalauréat au point de vue de la sélection qu'il opère et de ses conséquences. On lui reproche par suite d'être une sélection malheureuse — une cause de retard pour la vie active — un principe du développement du fonctionnarisme — et surtout un privilège de la bourgeoisie.

« Que reste-t-il donc en faveur du baccalauréat? Il reste ceci, qu'il est un moyen commode pour trier les futurs aspirants aux études supérieures; pour ouvrir ou fermer mécaniquement l'accès à des fonctions nécessitant un bagage déterminé de connaissances plutôt qu'un degré honorable de culture. Et cela encore n'est pas à son honneur! Mais admettons que cela soit bien ainsi et que ce tri soit nécessaire. Qu'est-il besoin alors d'une épreuve aléatoire, qui, dans plus de la moitié des cas, ne signifie rien de précis, malgré toute la conscience et toute la constance des examinateurs? » (M. Sebert).

Et ailleurs : « Le diplôme actuel est faussement égalitaire, parce qu'il met sur le même pied l'élite et la médiocrité. » De même l'*Amicale de Laval* reproche au baccalauréat « cette immoralité d'égaliser brutalement, à l'entrée de la vie civile, les droits de ceux qui ne savent rien, n'ayant jamais rien appris, et de ceux qui par un travail assidu et prolongé se sont mis en possession des connaissances nécessaires pour entreprendre les grandes tâches ». Car on reçoit trop de monde au baccalauréat, et, comme le disent MM. Gache, Gallouédec, Lanson, le filtre est inefficace.

Pourtant tout le monde connaît des « recalés » du baccalauréat : ils sont même assez nombreux pour constituer une bonne part du contingent de ses ennemis. Aussi *La Fédération de l'Académie de Bordeaux* montre-t-elle qu'il est un filtre bien plus efficace que les autres : « On peut affirmer que les examens de droit et de médecine n'arrêtent presque jamais un jeune homme incapable, qu'ils retardent tout au plus de quelques semestres l'obtention du diplôme convoité. On peut citer au contraire maints jeunes gens ayant fait de mauvaises études obligés de renoncer définitivement au baccalauréat. » Mais surtout, répondent MM. Faguet et H. Bernès, le baccalauréat est un « niveau » indispensable : « Le baccalauréat, avec toutes ses imperfections, est un niveau. Lui disparaissant, tout niveau disparaît » (M. Faguet).

Mais le baccalauréat retarde l'entrée dans la vie :

« Notre système d'examens retarde souvent d'une ou de plusieurs années la carrière des jeunes gens et les empêche d'entrer dans la vie active, précisément à l'âge où se décident ordinairement les vocations d'entreprise et d'initiative. Nous supprimons ainsi, pour le plus grand profit de nos concurrents anglais, allemands et américains, des milliers de jeunes activités françaises » (M. Appell).

« Je constate ceci : notre temps réclame des jeunes gens qui soient mis le plus tôt possible en présence des réalités, aux prises avec les réalités. A 15 ans, au plus tard, le jeune homme doit pouvoir faire sa partie dans la grande usine moderne. Santé, muscles, dextérité, expérience, savoir technique, tout ce qui fait le bon ouvrier et utile citoyen doit prendre le pas sur ce qui fait l'homme de salon ou de cabinet, le lettré. C'est un système à refondre; mais la refonte ne sera possible que du jour où la maîtresse pièce de l'ancien système — le baccalauréat — aura disparu. La conception qui prévaut chez les autres peuples est le contre pied de la nôtre : à l'étranger, on se lève tôt, on se couche tard. N'est-ce point la faute du baccalauréat si le Français cultivé a une tendance invincible à se lever tard et à se coucher avant l'heure, aussitôt le dernier examen passé? (M. Gache).

De même M. Hanotaux voudrait que dès 15 ans « la masse, la grande masse fût poussée par les épaules hors des « classes » pour s'enrôler dans « la classe » où sont appelés civils et militaires, la vie ».

Tous ces arguments débordent la question du baccalauréat; et impliquent la refonte totale du programme secondaire, réforme qui vient d'être faite, et que personne n'a encore parlé de recommencer entièrement après 4 ans à peine. L'enseignement secondaire « a droit à une longue période de stabilité » dit l'*A. de Boulogne*, et un autre : « Il y a quelque chose de pis que l'imperfection des systèmes, c'est d'en changer toujours ». Mais sans aller jusqu'à exiger un bouleversement complet, ces réformes

tendent à la création, au moins à côté de l'autre, d'un « enseignement court », et surtout au développement de « l'enseignement professionnel ». Or tout le monde accordera que tous ceux qui ne trouvent pas leur vraie voie dans les études secondaires devraient trouver plus tôt et plus facilement un débouché du côté de l'enseignement pratique. MM. Bertier, Richard et quelques autres ont beaucoup insisté là-dessus, et jugé que le développement de l'enseignement professionnel était chose beaucoup plus urgente que la suppression du baccalauréat. Cela ne veut pas dire qu'on accorde à l'argument des utilitaires le bénéfice de l'exactitude. Au contraire :

« Le baccalauréat, répondent les faits, laisse les jeunes Français entrer dans la vie, ou dans les études supérieures, d'un an à 3 ou 4 plus tôt que n'y entrent, en Allemagne ou aux États-Unis, ceux qui reçoivent la même éducation.

La critique, d'ailleurs, fût-elle exacte, porterait-elle contre l'examen, ou contre la durée des études? Celle-ci ne dépend pas du baccalauréat. Qu'on la change, il se déplacera » (M. H. Bernès).

« Mais tout bachelier est un aspirant fonctionnaire. » Voilà un argument qui a beaucoup servi, mais qui n'a pas été beaucoup prouvé. Il est indéniable que les Français ont trop de goût pour les fonctions publiques, mais il n'est pas démontré que le baccalauréat en soit la cause [1]. On pourrait même soutenir qu'il n'y a pas plus de rapport entre baccalauréat et fonctionnarisme d'une part, diplôme d'études et colonisation d'autre part, qu'entre la hauteur du mât du navire et l'âge du capitaine. Les plus déterminés à rendre l'Université responsable du fonctionnarisme, comme MM. G. Le Bon, P. et V. Margueritte, etc, reconnaissent pourtant que les préjugés des parents sont aussi coupables. Et les mœurs publiques donc? Tous les jeunes ouvriers parisiens qui gagnent 7 ou 8 francs par jour, et qui demandent à être employés du Métropolitain, pour en gagner 5, mais *fixes*, sont-ils aussi des aspirants fonctionnaires pour cause de baccalauréat? C'est à ceux-là qu'il faudrait prêcher de ne pas aller « s'enterrer » dans une fonction.

Mais on ne reprend plus guère cet argument épuisé. Personne ne l'a nettement invoqué dans l'Enquête. Déjà les Associations de fonctionnaires elles-mêmes, ainsi qu'il ressort d'un récent article, plus ou moins officieux, dans le *Journal*, s'emploient à détruire

1. « Jusqu'ici le baccalauréat a paru favoriser la vieille confusion populaire entre l'amélioration de la condition et l'abandon d'une condition réputée inférieure. Mais ce n'est là qu'une apparence. Le baccalauréat pourrait disparaître, sans que fût affaibli le préjugé populaire qui place la condition du petit fonctionnaire au-dessus de celle du cultivateur, de l'artisan et de l'ouvrier » (M. Richard, professeur de science sociale).

la légende. Déjà, en 1900, M. H. Bernès pouvait montrer par l'exemple de l'Allemagne qu'il n'y a pas incompatibilité entre la culture secondaire et l'activité industrielle ou commerciale, et que c'est un état-major non seulement de certifiés de gymnase, mais de docteurs d'Université, qui a été chez elle « l'initiateur ardent et pratique de l'expansion coloniale ». A plus forte raison est-ce vrai aujourd'hui, quand la culture classique n'est pas imposée même à la majorité des élèves secondaires, et quand le baccalauréat diversifié s'ouvre vers toutes les directions de la vie sociale contemporaine.

Enfin le baccalauréat est un privilège bourgeois. — Cet argument n'est pas le plus fort, mais c'est celui qui rend le baccalauréat le plus faible... dans sa résistance. « Le baccalauréat établit une démarcation absolue entre les jeunes gens que leur fortune ou les bourses de l'État ont mis à même de suivre l'enseignement secondaire, et le reste de la nation » (M. Appell). Ou encore, dit M. Hanotaux : « La coupure sociale se faisait là ».

Eh bien non ! réplique-t-on. La coupure sociale ne se fait pas là. Elle ne se fait pas à la sortie du lycée ; elle se fait à l'entrée. Si l'on veut faire œuvre de justice sociale, ou simplement juste, ce qu'il faut atteindre, ce n'est pas le baccalauréat, légitime salaire du travail des enfants bourgeois, mais le privilège abusif qu'ont les pères bourgeois de pouvoir *seuls*, avec leur argent, faire donner à leurs fils l'enseignement secondaire.

« Le baccalauréat était-il donc une bastille de la bourgeoisie qu'il fallait démolir ? Il semble évident, pourtant, que le privilège consiste à pouvoir se payer l'enseignement relativement coûteux des lycées, et non à passer un baccalauréat » (M. Abry). « J'ai appris que certains sociologues voient dans le baccalauréat une barrière entre le « *peuple* » et la « bourgeoisie ». Souhaitons vraiment qu'il n'y en ait pas de plus haute » (M. Richard). De même M. Turpain déclare que « le baccalauréat importe peu. Ce qu'il faut changer, c'est le recrutement des élèves de nos lycées et collèges » : que nos lycées ne soient plus réservés à la bourgeoisie, et le niveau des études se relèvera, et le baccalauréat lui-même aura beaucoup moins d'ennemis. Car, comme le dit l'*Amicale de Boulogne*, les connaissances primaires étant un minimum, « il faut prévoir et amener le jour où les études secondaires seront accessibles aux enfants du peuple » et au lieu de mesquines querelles entre gradés primaires et gradés secondaires « ne serait-il pas plus sage d'éviter toutes ces rivalités, d'accroître notre patrimoine intellectuel au lieu de l'abaisser ? »

Ainsi au point de vue social la suppression du baccalauréat serait loin de paraître une heureuse réforme. Elle laisserait sub-

sister la question essentielle dont la démocratie a le droit d'exiger la solution. Les admirables réserves de l'enseignement primaire méritent mieux. Ce serait une de ces réformes bâtardes et impuissantes, sans plus d'efficacité contre les inégalités sociales qu'un impôt sur les pianos ou sur les chapeaux haute-forme. C'est un des caractères de notre temps que ces réformes qui s'attaquent à côté, au lieu de s'attaquer à la racine même des iniquités sociales. Et pour tout dire, puisqu'on se lance le mot « bourgeois » comme un argument, s'attaquer au baccalauréat, au lieu de s'attaquer aux vraies inégalités sociales qui subsistent en matière d'enseignement, ne serait-ce pas justement une réforme par excellence « bourgeoise » ?

Arguments divers. — Enumérons enfin *contre* le baccalauréat quelques considérations secondaires, comme celle de M. Pineau jugeant que la suppression du baccalauréat fera faire des économies au budget (mais au fait, *secondaire*, est-il bien le mot?) ou celle de M. Demangeon, souhaitant qu'on ne « déracine » pas les élèves, et qu'on aille les examiner dans leurs classes (mais tous les examens les déracinent; et puis on n'apprend pas l'équitation pour ne jamais sortir du manège) — et d'autre part, *pour* le baccalauréat et pour les utilitaires, la remarque de M. Fitremann « que notre baccalauréat est très apprécié à l'étranger et permet à nos nationaux de trouver, au delà de nos frontières, des situations qu'ils n'auraient peut-être pas en France »; enfin une réponse de l'*Amicale de Boulogne* à ceux qui reprochent au bachelier d'oublier vite ce qu'il a appris. Ce reproche suppose une méconnaissance complète aussi bien du rôle de l'éducation, qui doit être une gymnastique et non un gavage, que des autres examens, dont les meilleurs lauréats aussi seraient toujours, un ou deux ans après, absolument incapables d'affronter à nouveau les épreuves.

Ainsi nous aurons achevé notre « tour des idées » autour du baccalauréat, sans le fruit d'un résultat décisif, mais non sans une ample moisson d'arguments théoriques. Voyons maintenant les conclusions pratiques.

***

B) **Faut-il le remplacer par quelque chose ?** — Quelle que soit l'ingénieuse fécondité des avocats du baccalauréat, ils n'ont pas encore énoncé le meilleur argument en faveur de leur client : à savoir la difficulté de le remplacer. « Ce n'est pas tout de tailler, il faut coudre », dit M. Hanotaux. Il est vrai que lui-même ne coud pas, et ajoute un peu plus loin : « On discute déjà sur le diplôme

nouveau à substituer au défunt diplôme. La solution est simple : il n'en faut plus. »

Ainsi quelques-uns (très rares d'ailleurs) soit par embarras, soit par conviction, pensent qu'il ne faut rien mettre à la place du baccalauréat. Tel serait à peu près l'idéal de MM. GACHE, FOURNIER, DULAC, CORROT, idéal d'ailleurs avec lequel ils accepteraient quelques accommodements dans la réalité. Il y a même un membre de l'enseignement libre, M. JULIEN, qui à l'inégalité annoncée par le projet ministériel préfèrerait l'égalité dans le néant. « Si l'on tient à supprimer, il faut supprimer sans remplacer. » (Il est vrai que M. BALZ rappelle l'axiome: « On ne détruit que ce qu'on remplace », et qu'à la question : « Faut-il remplacer par quelque chose? » L'*A. de Saint-Servan* répond oui à l'unanimité).

Comme on ne prévoyait pas cette extrémité, il y a été peu répondu dans l'enquête. Pourtant voici quelques arguments : M. A. PETIT a montré à peu près comme MM. APPELL et BERNÈS que des examens d'entrée [1] partout deviennent alors nécessaires, et que le lycée, obligé de préparer à ces examens d'entrée spécialisés, serait alors vraiment une simple maison de « chauffage » au lieu d'être le lieu des études désintéressées.

Il conclut d'ailleurs que « l'idée de supprimer le baccalauréat sans le remplacer par rien n'est guère qu'un paradoxe ».

— M. ROUANET déclare que « l'absence de toute sanction ruinerait infailliblement les études secondaires » (Cf. M. PAUL MEYER). Quelle raison auraient élèves et familles de venir au lycée? Sans doute M. GACHE nous dit que c'est un devoir de s'instruire : « C'est un devoir strict d'avoir fait ses études, c'est-à-dire l'apprentissage le plus propre à former en vue de la vie. Mais qu'on supprime cette dangereuse opinion que cet apprentissage est un couronnement, un point d'arrivée, une consécration avec palmes et droits ». Mais outre qu'on ne voit pas bien les moyens faciles de « supprimer une opinion », ce qu'on voit en revanche ce sont des familles, hélas! qui considèrent surtout l'instruction non comme un devoir, mais comme un moyen de parvenir. L'*Amicale de Nantes* objecte encore: « Pourquoi seul, parmi tous les autres, l'enseignement secondaire serait-il privé de sanction? » Et en effet nul ne parle d'un enseignement primaire, ou d'un enseignement supérieur dépourvus de sanctions ; au contraire, on renforce tous les jours les sanctions de ces deux enseignements, à partir du certificat d'études primaires. Pourquoi les collégiens, parce qu'ils sont nés bourgeois,

1. La question de la nécessité d'un examen d'entrée pour les facultés a été traitée par MM. FOURNIER, CAZAMIAN, PINEAU, DULAC, JOYAU, DOTTIN, etc. Il a été fourni divers arguments, excellents au point de vue de l'enseignement supérieur. Nous nous tenons ici au point de vue de l'enseignement secondaire, pour lequel M. APPELL appelle « les examens de carrière, un remède pire que le mal ».

auraient-ils le privilège de travailler pendant dix ans « pour le roi de Prusse »? Ou bien sera-t-on réduit un jour à cette extrémité inattendue de mener une campagne en faveur « des droits du travail des bourgeois »?

Enfin l'*Amicale de Boulogne* fait observer qu'au lieu de supprimer tous les examens et concours, « il faut au contraire les multiplier, car c'est le seul remède contre la maladie du jour : l'arrivisme. » Et on les multiplie en effet : ne proposait-on pas ces jours-ci à la Chambre des examens pour le recrutement des juges de paix, avec ce considérant : « Tout le monde est de plus en plus las du *favoritisme* »? Personne d'ailleurs ne connaît mieux ce mal que nos ministres actuels, qui en ont enfin fait l'objet de nombreux discours et de diverses exorcisations. Aussi la suppression du baccalauréat et son non-remplacement, au lieu d'entraîner « la vaste et loyale concurrence égalitaire » qu'espère M. Hanotaux, aurait-elle plus probablement pour conséquence, dans l'état de nos mœurs actuelles, une ruée par tous les moyens à l'assaut... non des carrières commerciales... mais des fonctions publiques (Bizarre moyen de combattre le fonctionnarisme!) Et pourquoi ne pas prévoir, avec un peu de fantaisie, un député de l'avenir proposant un jour le projet de loi suivant : « *Art. I* : Tous les examens, derniers éléments d'inégalité sociale et derniers vestiges de l'esprit réactionnaire, sont supprimés. — *Art. II* : Ils sont remplacés par des recommandations obligatoires de députés et de sénateurs, délivrées sur papier timbré (*baccalauréat ès civisme*). — *Art. III* : Tous les Français naissent reçus de droit à toutes les fonctions publiques, qu'on obtiendra, soit à tour de rôle, soit comme on obtient aujourd'hui les bureaux de tabac »?

Mais revenons au présent.

***

C) **Par quoi remplacer le Baccalauréat?** — « Il n'est pas facile de remplacer le baccalauréat; et la preuve c'est que chaque adversaire de ce diplôme apporte son système personnel » (M. Poincaré). Beaucoup de systèmes personnels nous ont été aussi proposés, soit par des adversaires, soit même par des partisans du baccalauréat à la recherche du moindre mal. Le système de M. Briand semble être, d'après les journaux, « un diplôme de fin d'études secondaires accordé selon la moyenne des notes de l'élève pendant tout le cours de ses études ». Mais la plupart de nos correspondants ou ne connaissaient pas encore ou connaissaient trop peu le projet ministériel, pour en faire une étude régulière, et pour donner à leur réponse une portée précise, de sorte qu'il ne

nous reste qu'à parcourir la diversité des systèmes personnels.

M. Sebert, convaincu que les élèves sont en droit de demander à leurs professeurs une attestation de leurs études, et que les professeurs ont pour cela l'autorité et l'expérience nécessaires, remplacerait le baccalauréat par un certificat d'études du 2e cycle délivré, à peu près comme celui du 1er cycle, d'après toutes les notes des compositions (multipliées, s'il le faut, et faites le jeudi, ce qui, rendant 40 classes aux études, permettrait de sortir au 14 juillet). Ce certificat ne pourrait jamais être isolé du livret scolaire. Les bons et très bons élèves l'auraient sans examen, si leur moyenne était assez élevée; les passables l'auraient après un examen intérieur, auquel participeraient leurs professeurs et dans lequel les notes du livret scolaire auraient une part prépondérante; les mauvais n'auraient pas le droit de se présenter. Ce certificat ne serait exigé nulle part, mais à tous les examens ultérieurs donnerait une avance à ses détenteurs. Ainsi M. Sebert montre que le goût du travail serait mieux entretenu chez les élèves que par le baccalauréat. — L'*A. de Nantes* juge que si ce futur certificat du 2e cycle est basé sur les mêmes règles sévères que celui du 1er cycle, il ne pourra s'appliquer qu'à une très petite élite (6 ou 7 sur 30, et la même proportion est généralement indiquée par d'autres); et que l'examen maintenu pour les autres aura bien de la peine à ne pas ressembler au baccalauréat actuel. — MM. Gache, Parigot et Bondois pensent qu'il suffirait que l'élève emportât du collège un livret scolaire précis; et M. Fournier un certificat délivré par ses professeurs. — M. Monod n'admettrait le système des certificats que « s'il a pour but de constituer un contrôle plus rigoureux des études que le baccalauréat » sous la présidence (généralement demandée d'ailleurs) de deux délégués administratifs, et en ne considérant les notes de l'année que « comme élément supplémentaire d'appréciation ». — M. Appell est partisan d'un examen intérieur, sous la présidence du chef d'établissement, avec le contrôle d'un inspecteur, et portant sur le travail de deux années. — M. Dulac admettrait « un diplôme de fin d'études secondaires, *sans sanctions ni privilèges*, délivré par les professeurs de l'élève » et laisserait « à l'avenir et aux circonstances le soin de déterminer la valeur probable de ces diplômes de sources différentes ». — « Au terme de ses études, dit M. Sigwalt, l'élève recevrait un certificat contenant les notes méritées par lui pendant les deux ou trois dernières années ». — Pour M. Huguet « la seule sanction des études doit être *un livret scolaire délivré par les lycées et collèges* ». — L'*A. de Saint-Servan* propose un certificat délivré d'après les notes du second cycle et à la suite d'un examen intérieur, réservant d'ailleurs ce certificat aux candidats munis du certificat du 1er cycle. — M. Sar-

THOU remplacerait « le jugement sur une copie par le jugement sur toutes les copies de l'année sans exception, corrigées par le professeur, recueillies par lui chaque mois, envoyées à l'inspection académique et contrôlées au besoin par une commission de professeurs ». — M. PIGNOLET « au lieu d'aggraver le mal en faisant *décerner un diplôme* par les professeurs eux-mêmes » ferait « simplement *délivrer une attestation* d'études secondaires... Mais alors comment distinguer les élèves de mérite et les non-valeurs? Par le chiffre des moyennes trimestrielles et des compositions : une sorte de carnet scolaire où les chiffres seuls parleraient ». C'est à peu près le système de M. CAZAMIAN. — M. ROLLAND, après le certificat du 1er cycle rendu obligatoire, voudrait un certificat du 2e cycle, délivré non seulement d'après les notes, mais d'après un triple examen, subi, après chaque classe du 2e cycle, devant un jury où n'entreraient pas les professeurs de l'élève, et portant à la fois sur un programme commun de connaissances essentielles et sur le programme particulier du professeur dans l'année écoulée. — M. LAVISSE accepte le certificat de fin d'études. De même, MM. DESDEVISES DU DÉZERT, DOTTIN, PINEAU, LANSON ; et M. FRANDON pense que ce certificat « s'il n'est pas un baccalauréat déguisé, s'il est, en quelque sorte, l'expression de l'enregistrement mécanique du travail de l'élève, aura une heureuse influence ». — M. PELLET pense que « sans supprimer ni modifier immédiatement le baccalauréat actuel, on pourrait de suite établir des certificats de fin d'études, qui lui seraient assimilés, et donneraient les mêmes privilèges ». — M. BOREL, sans supprimer le baccalauréat, distribuerait à tous les élèves, à la fin de leurs classes, un livret scolaire qui « pourrait être un dédommagement suffisant pour les élèves refusés ». — M. BOUTROUX conçoit un examen fait par des commissions spéciales circulant de ville en ville; et M. TURPAIN un examen intérieur, devant les professeurs de l'élève. De même, à la rigueur, M. DEMANGEON, en exigeant la présidence d'un professeur d'Université. — M. le proviseur RICHARD accepterait un diplôme du 2e cycle, analogue à celui du 1er cycle, mais moins rigoureux ; et laisserait subsister le baccalauréat pour les élèves insuffisants. — M. CH. DUPUY veut remplacer le baccalauréat « non point par un examen *intra muros*, mais par un certificat de fin d'études résultant de l'ensemble des notes » et ajoute : « Il y a même déjà un exemple du nouveau régime qu'on veut créer : il nous est fourni par ce qui se passe dans les lycées et collèges de jeunes filles, où il est décerné, à la fin de la 5e année d'études, un certificat terminal, sur le vu des notes successives obtenues par les élèves, sous la condition d'une moyenne déterminée ». Mais ici ses souvenirs trahissent M. CH. DUPUY, car le diplôme de 5e année est décerné non sur le

vu de notes, mais à la suite d'un examen intérieur. D'ailleurs les critiques soulevées par cet examen intérieur justifient sa défiance pour les examens *intra muros*, « pensée, dit il, à laquelle il ne s'arrêtera pas » et laissent par suite subsister sa théorie. — Enfin nous trouvons même de nouveaux systèmes proposés dans la presse quotidienne, et M. PAUL ADAM, pour obvier aux inégalités forcées des diplômes de fin d'études, ferait composer tous les élèves le même jour, à la même heure, sur les mêmes sujets, et ferait ensuite corriger les copies à Paris par des examinateurs compétents.

De cette diversité de systèmes se dégagent trois systèmes principaux ; le système du livret scolaire annoté et précisé, — le système du diplôme, résultant automatiquement des notes de la scolarité, — le système de l'examen intérieur. Les uns combinent ces divers systèmes, les autres les isolent : mais peu importe pour l'étude des objections qui leur sont faites, objections qui s'adressent surtout à leur caractère commun qui est de remettre la sanction de ses études à l'enseignement secondaire lui-même.

Mais voici M. BOUTROUX qui rappelle le mot d'Aristote :

« Ce n'est pas le cuisinier, c'est le convive qui juge le festin ». De même c'est la Société, non l'école, qui juge l'école. Toute activité, pour être digne de l'homme, doit avoir sa fin au-dessus d'elle-même. Il est juste, il est sain que le lycée ne fasse pas seulement des lycéens, mais des citoyens et des hommes. Y réussit-il? Si vous le lui demandez à lui-même, vous le faites juge et partie... La dualité de l'ouvrier et du contrôleur ne met pas seulement l'ouvrier en garde contre une admiration de soi-même qui est très répandue : elle rétablit le caractère véritable des programmes et des méthodes d'études, lesquels sont plus propres à être proposés qu'à être imposés. »

De même la *Fédération de Bordeaux* exprime cette crainte : « Le contrôle des facultés disparaissant, il n'y aura plus aucun programme d'études. » M. FAGUET exagère sans doute en disant : « Quand les professeurs secondaires seront maîtres de l'examen de fin d'études, ils enseigneront ce qu'ils voudront et ce qu'il leur sera le plus facile d'enseigner. Ils n'auront plus de programme en ce sens que les programmes à eux imposés, n'ayant plus de sanction, seront illusoires ». Mais la même difficulté apparaît à l'*A. de Nantes*, comme à M. ABRY ou à M. LACOUR-GAYET, tandis que M. CORROT souhaite en réalité cette absence de programme, parce que, dit-il, toute limitation entrave l'effort original. En tous cas il est bien certain que tantôt à cause de la faiblesse des élèves, tantôt à cause des préférences du professeur, par suite des « efforts originaux » de celui-ci, ou des fantaisies également originales de celui-là, il n'y aurait plus aucune conformité générale au programme.

A quoi M. CHAIX répond que c'est au contraire le baccalauréat qui empêche la conformité des études aux programmes officiels :

« Le baccalauréat, loin d'être un contrôle permanent des programmes officiels, conduit fatalement à les sacrifier dans l'intérêt du succès. C'est ainsi que dans telle académie on ne fait plus en première de versions latines en vers, parce qu'une série d'expériences permet presque d'assurer qu'il n'en sera pas donné à l'examen. Dans telle autre, on s'adonne exclusivement à la dissertation littéraire, parce que c'est toujours sous cette forme que se présentent les sujets de composition française. »

Les deux partis disent vrai ; mais les misérables procédés de boîte à bachot, signalés par M. Chaix, sont sans doute l'exception dans les lycées et collèges : et il semble bien que sous le nouveau régime, cette irrégularité qui est aujourd'hui l'exception risquerait de devenir la règle. C'est un mal d'aujourd'hui qui serait aggravé.

Mais n'y aura-t-il pas le contrôle d'un délégué administratif, professeur de faculté, président du jury? La *Fédération de Bordeaux* répond : « Comment cet unique délégué serait-il assez universellement compétent pour contrôler tout à la fois des notes de mathématiques, physique, latin, grec, allemand, anglais, espagnol, français, philosophie, histoire, géographie, etc.? » Et M. H. Bernès : « Comment admettre qu'au nom de sa collection d'incompétences il contrôle toutes les notes? » En ce moment on ne voit que des professeurs de géographie corrigeant les versions latines; alors on verrait les professeurs de géographie arbitres souverains en grec, latin, etc (voir plus haut), et inversement. Encore un mal d'aujourd'hui qui serait aggravé.

Mais la morale serait satisfaite; et il est impossible de concevoir quelque chose de plus moral qu'un diplôme sanction du travail de toute la scolarité. Sans aucun doute : pourtant est-ce possible sans... fraude? Si tous les devoirs ont une importance pour l'examen, qui garantit que l'élève interne ou externe ne se fera pas aider pour tous ses devoirs ? M. Ch. Dupuy remarque avec raison que le diplôme de fin d'études assurerait une collaboration plus étroite du lycée et de la famille, mais n'y a-t-il pas à craindre avec M. Vézinet (*Le Censeur*) une collaboration *trop* étroite. Tous ceux qui ont l'expérience des conseils de discipline savent que, depuis que les notes des compositions sont inscrites sur les livrets scolaires, les fraudes dans les compositions se sont multipliées dans les lycées. Que sera-ce le jour où ces notes compteront pour le diplôme? Il n'est peut-être pas exagéré de prévoir que de louches officines, vraies « fabriques de devoirs », se créeraient autour de chaque établissement... Sans doute on pourra prendre des mesures énergiques pour remédier au danger de la fraude; mais voilà encore un mal d'aujourd'hui qui pourrait bien ne pas être diminué.

Le bachotage, du moins, sera aboli; et le travail sera régulier, au lieu de ne consister pour beaucoup qu'en un coup de collier final.

— Est-ce bien sûr ? M. L. Descaves prévoit « qu'ils n'en feront ni plus, ni moins ». Et de même que M. Bernès qui prévoit que, par la force des choses, la dernière année finira par compter seule pour l'obtention du titre, M. Abry fait l'objection suivante :

« S'imaginer que les élèves au lieu de penser à leur diplôme à partir de Pâques, s'en préoccuperont toujours, c'est oublier qu'ils ne sont pas déjà des hommes. Ils vivent dans le présent. C'est l'âge heureux, parce que c'est l'âge imprévoyant. Travaille-t-on mieux en sixième depuis qu'il y a un diplôme du premier cycle ? Sans doute le diplôme final serait plus grave. Mais comme les efforts heureux ont droit à une récompense et qu'on ne pourrait punir un bon élève de première d'avoir été faible en troisième, la justice exigerait qu'on donnât aux diverses notes de la scolarité des coefficients, ce qui reviendrait pratiquement à laisser à la première son influence prépondérante. Il est donc à craindre que nos élèves ne s'enflamment pas tout à coup d'une belle ardeur, surtout s'ils jouissent de la liberté d'en appeler de notre jugement à celui de la faculté. On peut douter que l'enseignement supérieur soit enchanté de voir venir à lui le contingent de nos refusés. Il s'en vengera en les recevant. Il y aura encore de beaux jours pour les « cancres ». Cette réforme prise contre les paresseux risque de tourner à leur profit. »

En effet, dans les examens de faculté qui subsisteraient, les élèves médiocres seraient plus facilement reçus, par suite de l'abaissement fatal du niveau d'un examen où ne se présenteraient plus les bons élèves des lycées. Le travail des lycées ne serait donc pas sûrement amélioré : et le filtre social ne deviendrait pas sûrement plus efficace.

Mais au moins ceux qui seraient déclarés bacheliers, d'après les *notes* de leurs professeurs, le seraient justement et valablement. C'est certain, mais M. Sinoir nous rappelle que

« Les notes ne sont pas seulement une cote mécanique et un moyen d'enregistrer les résultats obtenus. Elles sont surtout un procédé pédagogique dont on se sert pour encourager, récompenser ou punir. On majore une note, parce que l'on a remarqué, dans un résultat médiocre, un effort méritoire qu'il faut soutenir ; on en baisse une autre au-dessous de la valeur vraie du travail, parce qu'il s'y trouve des preuves de négligence obstinée... Ce n'est donc pas d'après ces notes scolaires qu'on peut apprécier la valeur exacte d'un élève. »

De même M. Corcelle craint qu'on laisse arriver au certificat « les médiocrités les plus insignifiantes ou ceux qui auront su se concilier des sympathies par leur régularité ou par la situation occupée par leurs parents ». Laissons momentanément ce dernier détail ; mais n'est-il pas vrai qu'il sera difficile de refuser les non-valeurs dociles, les médiocrités régulières ? J'irai même plus loin ; et j'exprimerai la crainte que la pensée d'avoir le professeur pour juge suprême et le désir de lui plaire n'introduise chez nos élèves des habitudes de passivité, d'absence d'esprit critique devant la

parole du maître, je dirai presque de servilisme, qui seraient la destruction même de l'œuvre essentiellement universitaire de formation d'esprits libres. Ne voit-on pas, jusque dans l'enseignement supérieur, se former autour des maîtres, réputés pour avoir « le bras long », une clientèle pas toujours désintéressée ? Il est inutile d'insister, mais le danger n'est peut-être pas chimérique, surtout dans nos mœurs actuelles.

Et les notes ne sont pas seulement chose relative ; elles sont chose très variable et avec les professeurs et avec les établissements. On a déjà vu, paraît-il, un proviseur empressé réunir ses professeurs, et, en prévision du succès du projet ministériel, leur demander d'unifier leurs notes, et surtout de les hausser. Reste à savoir si, en haussant les notes, on haussera du même coup le niveau des études. C'est douteux ; mais ce n'est là qu'un petit détail de la grande inégalité qui serait la conséquence du nouveau régime. Presque tout le monde a insisté en effet sur la « valeur très inégale » (*A. de Nantes*), qu'auraient les certificats selon les professeurs et selon les établissements ; ce qui « entraînerait au détriment général du pays l'inégalité des études » (*A. de Marseille*). MM. Monod, A. Petit, Fédel, ont insisté sur cette inégalité de valeur des certificats, bien pire que l'inégalité de valeur des bacheliers actuels, et surtout susceptible d'entraîner l'abaissement général des études secondaires.

Aussi la difficulté paraît-elle « presque insurmontable » à M. Desdevises du Dézert qui ajoute même (mais il est le seul) : « Cette différence de valeur est telle qu'il me paraîtrait extrêmement osé d'autoriser les simples collèges à décerner les certificats d'études ». M. Faguet s'était borné à créer « le premier du collège de *Castel-Saturnin* qui serait 30e à *Louis-le-Grand* ». En tout cas l'objection paraît si concluante à M. Paul Adam qu'il imagine, pour y remédier, la communauté de juges et de compositions. Une réponse à l'objection est donnée pourtant par M. Frandon disant qu'aujourd'hui les facultés sont aussi plus difficiles les unes que les autres. Mais on a expliqué à la *Fédération de Paris* que c'était beaucoup plus vrai autrefois qu'aujourd'hui ; et d'ailleurs serait-ce vrai, il n'y a pas de comparaison possible entre la diversité créée par 16 centres d'examens, et celle qui serait créée par 400. Encore un mal aggravé.

De plus ces inégalités seraient encore exagérées par la concurrence. « Une concurrence déloyale et funeste aux études s'établirait entre les établissements » (*A. de Boulogne*). Et concurrence de quoi ? « Rivalité non de travail, mais d'indulgence », répond M. Abry. Car, depuis que les lycées sont autonomes, et par suite des « pensions de l'État », la question des effectifs est plus vitale

que jamais. Il y aurait un moyen sûr, dit M. H. Bernès : attirer la clientèle, en forçant un peu l'indulgence. Les partisans de la suppression du baccalauréat ne nient pas le danger, mais l'acceptent : « Il appartiendrait à l'État de veiller à la dignité des siens et aux pères de famille de discerner où doit aller leur confiance. Les parents qui se laisseraient séduire par une concurrence déloyale en auraient pour leur argent » (M. Sigwalt). Nous n'avons aujourd'hui que le « sabotage » du baccalauréat ; nous connaîtrions alors le « sabotage » de l'enseignement secondaire.

C'est alors que le diplôme deviendrait vraiment un privilège bourgeois. Les élèves riches auraient les moyens d'aller dans les établissements réputés pour leur indulgence : les pauvres boursiers seraient rivés à leur lycée ou collège. D'ailleurs l'entrée du lycée est ouverte à prix d'argent ; l'entrée de la faculté ne l'est pas. Quand un jeune bourgeois est entré au lycée, il lui reste encore à conquérir la faculté ; et il échoue souvent dans cette conquête. Faut-il lui enlever cet obstacle, et augmenter encore les privilèges que lui donne sa fortune ?

Mais surtout, sous ce régime nouveau, bien plus que sous l'ancien, le jeune bourgeois cherchera à tirer profit de la situation sociale, politique, économique de sa famille, parce que ce sera essentiellement le régime de la pression : pression du chef d'établissement, pression des parents et de leurs délégués. Ne voyait-on pas récemment un parent faire intervenir un ministre, « et des plus gros, » contre un professeur coupable de donner trop de thèmes latins ? Personne n'oserait dire que ces pressions sont un mythe, surtout pas nos ministres, qui ne manquent pas une occasion de s'en plaindre. D'ailleurs nous les avons vues à l'œuvre dans l'enseignement secondaire, soit pour le diplôme de 5e année des jeunes filles, où la pression des directrices est souvent scandaleuse, soit pour nos examens de passage, que ces pressions, intérieures et extérieures, ont toujours empêché de fonctionner. Et c'est le système des examens de passage qu'on veut étendre au baccalauréat ! D'ailleurs, M. Cousin avait été obligé d'exclure des jurys intérieurs d'antan les proviseurs ; or ces proviseurs étaient moins intéressés à l'effectif que les proviseurs de nos lycées *autonomes*. D'autre part, « avec nos mœurs actuelles, voyez-vous le cortège des « pistonneurs » à la porte du professeur dès la classe de 2e ?... Songez qu'un professeur en province... est proche du maire, du préfet, du sénateur, que sais-je ? tous les dangers accumulés ! » (M. Corrot). On ne pourra plus noter une version latine sans voir intervenir un député, et les thèmes grecs nous arriveront apostillés par un sénateur. C'est la même crainte qu'expriment MM. Corrot, Abry, Odru, Bernès, Fédel, Sinoir, Faguet, Desde-

VISES, les *Amicales de Laval*, *Bordeaux*, *Marseille*, etc. Celle-ci fait craindre encore « la spéculation sur les leçons »... ou bien M. Briand va-t-il, comme Charles X, interdire aux professeurs de donner des répétitions, qui seraient alors données par les nombreux professeurs libres, souvent anciens congréganistes, qui pullulent autour de chaque établissement? L'avantage ne serait sans doute pas très grand pour les élèves; quant aux professeurs, il ne leur resterait plus qu'à porter leurs doléances à M. le Ministre du Travail.

La crainte des pressions est si universellement répandue dans le corps enseignant qu'on ne pouvait pas ne pas répondre : « Qu'on mette un président de jury (professeur de faculté) indépendant » (M. DESDEVISES DU DÉZERT). Mais en le supposant facile à trouver, il ne garantira rien du tout, sa présence sera aussi insuffisante qu'illusoire : car ce n'est pas lui qui aura les responsabilités, tout au plus celle des additions. — Sera-ce l'inspecteur d'Académie? mais, dit M. ODRU, « il n'est que le jouet des politiciens de tout acabit (voir affaire Guéry et autres), et ses fonctions d'administrateur iraient fort bien avec celles d'un *juge d'instruction*, mais pas avec celles d'un juge ». — « Que les professeurs demandent l'inamovibilité » dit M. BOUGIER; ils ne l'obtiendront pas; — « qu'on révise les attributions des proviseurs et principaux en ce qui concerne les notes à donner aux professeurs », mais on n'obtiendra pas davantage qu'un subordonné ne dépende pas de son chef hiérarchique. — Ces craintes, dit M. CHAIX, proviennent d'une antique conception du provisorat. J'avoue ne pas en connaître de plus modernes; et qu'au contraire les proviseurs ont depuis quelque temps de nouveaux droits sur leurs subordonnés, même des droits d'argent, puisqu'ils leur font distribuer des gratifications. — Que la composition finale de chaque année, dit M. FRANDON, ait un coefficient double ou triple, soit commune à tous les établissements d'une même académie, puis corrigée au siège de l'académie par une commission indépendante. Ce procédé peut être excellent, mais il est en somme un retour aux jurys actuels du baccalauréat. — Enfin, disent MM. APPELL et LANSON, « il suffira que l'administration soutienne ses professeurs »; admettons-le, mais l'administration elle-même ne les a-t-elle pas avertis, dans un discours bien connu, que « sa faculté de résistance était limitée »? Il est absolument écœurant d'avoir à tenir compte de pareilles craintes; il serait navrant, pour reprendre l'expression de M. LANSON, que des abus possibles empêchent un règlement utile; mais nos mœurs actuelles aussi bien que l'histoire du passé ne justifient que trop tous ceux qui craignent de voir des pressions de toute nature venir vicier l'enseignement secondaire.

Et nous n'avons pas encore signalé la plus grande difficulté : « Que deviendront les élèves médiocres des lycées? » Conserve-t-on pour eux « un examen de repêchage » devant la faculté? Mais c'est maintenir « un baccalauréat honteux et découronné » (M. Berthet). Et puis « si le baccalauréat est mauvais pour quelques-uns, il est mauvais pour tous » (M. Dulac). De plus ils seront là en concurrence avec les meilleurs sujets de l'enseignement libre, et donneront une piètre idée de l'enseignement officiel. L'État ressemblera à un commerçant qui n'enverrait aux expositions que ses déchets. Enfin, maintenus dans les classes, ils y perpétueront, bien plus, ils y aggraveront les traditions de « bachotage » au détriment des meilleurs. Alors va-t-on leur interdire de se présenter à l'examen subsistant? En ce cas ils seraient bien naïfs de continuer à rester au lycée, puisqu'ils seront punis pour cela; ils essaimeront en masse dans l'enseignement libre et dans les officines. « Veut-on favoriser l'exode des élèves faibles vers les institutions où ils trouveront le privilège d'affronter un Jury extérieur et moins renseigné? » (M. Parigot.) Ce sera l'âge d'or des « boîtes à bachot ». On ne les retiendrait que par l'espoir d'une indulgence abusive, et le résultat de la réforme serait « quelques milliers de bacheliers de plus » (M. Descaves).

Ainsi tout concourt à justifier ceux qui croient que ces certificats n'auraient aucune valeur. M. Mocquillon estime « qu'au bout de deux ans ce certificat n'aurait pas plus de valeur que les assignats sous la 1re République ». Ils deviendront un certificat « de présence » (M. Koch) ou de complaisance, ou « de scolarité » (M. Santiaggi). Car l'enseignement officiel pense là-dessus comme l'enseignement libre, et MM. Demangeon, Desdevises du Dézert, Bernès, Fédel, A. Petit, Faguet, Santiaggi, l'*Amicale de Boulogne*, l'*Amicale de Marseille*, etc. contestent également la valeur du futur certificat qui, dit M. Boutroux, « ne comporterait qu'une valeur morale, sans nulle valeur légale ». C'est même l'opinion des familles, qui estiment « qu'il serait difficile de maintenir à ce diplôme une importance généralement reconnue » (*Anciens élèves de Valence*).

Et alors ce serait l'abaissement fatal et irrémédiable des études secondaires, leur ruine pure et simple, « la mort de l'enseignement secondaire » (M. Berret, *Le Censeur*), non seulement par suite de l'absence de toute émulation, de tout niveau commun, mais par suite de l'action de toutes les causes d'affaiblissement ci-dessus énumérées. Résumons l'opinion de tous ceux qui ont exprimé les mêmes craintes, par les mots de M. Monod : « Ce serait un affaiblissement nouveau apporté aux études » et de M. Ribot : « Je crains qu'on n'arrive à abaisser un peu plus le niveau des études. »

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Et pourtant c'est le résultat contraire, c'est l'amélioration des études secondaires que vise pertinemment le projet ministériel. Quelles surprises d'ingéniosité nous apportera le détail du projet, pour obvier au danger d'obtenir un résultat tout opposé au résultat souhaité? Attendons. Mais, en attendant, dégageons la question des petits détails pour la considérer dans toute son ampleur. Elle a été posée dans toute sa généralité, soit dans l'enquête par ceux qui ont montré la liaison du problème du baccalauréat au problème de l'égalité des enfants devant l'instruction, soit dans la presse, par de nombreux articles comme ceux de MM. HANOTAUX et PAUL ADAM. Celui-ci pense qu'il ne serait pas mauvais de « *relever le niveau* de l'instruction nécessaire à nos futurs avocats, médecins, professeurs, officiers », et espère que la réforme de M. BRIAND aura « cet énorme avantage de contraindre les élites prochaines à posséder un savoir plus ample avant toute initiation réelle aux apostolats supérieurs ».

« Dégager une élite de travailleurs », si tel est l'idéal de M. BRIAND, qui ne sera pas avec lui? Mais il reste à trouver les moyens; il reste surtout à éviter les dangers. Or, quand on veut dégager une élite, on est gêné par toutes sortes de poussées en sens contraire. Il y a d'abord la poussée des médiocres, très puissante dans la question du baccalauréat. Les « recalés » et les « cancres » ont réussi, aux yeux de quelques bonnes âmes, à se faire passer pour des prolétaires. Mais des prolétaires, il n'en faut plus; donc plus de refusés! Mauvaise condition pour la constitution d'une élite. — Il y a ensuite la poussée égalitaire. Une élite? mais c'est une aristocratie. Pourquoi des distinctions aristocratiques? « Assimilons! Assimilons! » « Suppression du choix! » Le cri est bien connu au ministère de l'instruction publique. Et de même qu'il n'y aura bientôt plus dans l'enseignement ni docteurs, ni agrégés, ni chargés de cours, ni répétiteurs, ni instituteurs, mais seulement des « professeurs »; de même il ne devrait plus y avoir aucune inégalité parmi les élèves. Tous bacheliers, ou assimilés! Si c'est d'une démocratie douteuse, c'est d'une psychologie certaine : on sait en effet combien nous nous payons de mots, et que, pour avoir multiplié les titres sonores, nous croirons avoir supprimé le prolétariat. — Il y a la poussée primaire : les meilleurs du primaire désirent fort légitimement monter, ce qui est une nécessité vitale pour la démocratie; mais l'enseignement secondaire, qui est le véritable et le légitime objet de leurs vœux, ne s'ouvrant pas, faute d'argent... ils le dépassent et frappent même, comme pis

aller, à la porte de l'enseignement supérieur, qui risquerait beaucoup, au lieu de tirer d'eux une élite, de perdre son temps et sa valeur propre avec des esprits insuffisamment préparés. — Et pourtant il y a enfin le danger de l'enseignement supérieur, qui lutte pour la vie, et qui, pour avoir des élèves, jetterait volontiers un pont entre l'école primaire et la faculté. Voilà au moins quelques difficultés (sans parler des difficultés financières) singulièrement peu favorables à la formation régulière d'une élite démocratique et des difficultés qu'il faudra pourtant vaincre.

Selon qu'elle cédera aux poussées dans l'un ou l'autre sens, la réforme du baccalauréat méritera bien ou mal de la démocratie. Elle sera vraiment démocratique si, en élevant le niveau du baccalauréat, elle restreint le nombre des secondaires bacheliers et augmente le nombre des primaires susceptibles de le devenir — faussement démocratique, au contraire, si elle multiplie les bacheliers secondaires et crée les assimilés primaires, si elle permet trop facilement aux uns de le devenir et en dispense les autres. Elle sera surtout hautement morale, si elle restaure le sens de la nécessité de l'effort. Au contraire ce serait un socialisme bien dégradant qu'un socialisme encourageant encore, chez les primaires ou chez les secondaires, la diminution de l'effort. Il n'est pas possible que ce soit bien travailler au développement intégral de la personne humaine que de la dispenser d'utiliser les moyens mêmes de ce développement.

IV

Comment un régime, où le Baccalauréat serait supprimé, pourrait-il s'appliquer à l'enseignement libre ou privé ?

Jusqu'à présent, en laissant de côté l'enseignement libre, nous négligions le plus gros obstacle à la suppression du baccalauréat. Une des conclusions de l'enquête parlementaire de 1900 avait été l'impossibilité de trouver un milieu entre le baccalauréat et le monopole. Sera-t-on plus heureux aujourd'hui où l'on ne voudrait ni monopole ni baccalauréat?

Il est digne de remarque qu'aucun, ou presque, des articles qui suppriment quotidiennement le baccalauréat dans la presse ne soulève cette difficulté. Et la question est tellement embarrassante qu'elle a été même très peu traitée dans notre enquête. « C'est la bouteille à l'encre. La question est insoluble, tant qu'elle

est ainsi posée » (M. Odru et M. Corbin). Ceux qui l'abordent semblent ne le faire qu'à regret, par acquit de conscience, et l'expédient en général rapidement, d'un mouvement brusque, comme on se décharge d'un ennuyeux fardeau. Quelques esprits absolus réclament le monopole ; les esprits conciliants font toutes sortes de concessions; les esprits ingénieux imaginent diverses combinaisons. Voici un rapide résumé de toutes ces opinions, forcément incertaines sur bien des points, car on ne connaît encore ni quel sera le sort du nouveau projet de loi sur l'enseignement libre, ni quels sont les détails du projet ministériel sur le baccalauréat, qui concernent l'enseignement libre. Tout au plus savait-on que M. Briand comptait maintenir le baccalauréat pour les élèves ne sortant pas des lycées.

Ceux qui ne désireraient comme sanction des études qu'un livret scolaire ou une simple constatation (MM. Huguet, Dulac, Gache, Cazamian, Rolland, Pignolet, Parigot) donnent à l'enseignement libre le droit plus ou moins général de faire cette constatation, qui équivaut à peu près à l'absence de sanction.

Ainsi pour ne pas sanctionner le travail de certains élèves, on supprimerait la sanction de tous, et d'abord des nôtres. Est-ce bien pratique? Est-ce bien juste? — M. Borel demande un diplôme décerné par une commission mixte de membres de l'enseignement public et de membres de l'enseignement libre. — M. Goujon « pense que si on peut supprimer le baccalauréat pour nos élèves, on ne peut le supprimer pour les autres, et que par suite, il faut, jusqu'à nouvel ordre, le maintenir pour tout le monde », mais les avantages donnés par le livret scolaire qu'il imagine (voir plus haut) devraient être réservés aux élèves de l'État, parce que, dit-il, « envers ceux qui entendent se soustraire à sa direction, l'État n'est tenu qu'à des devoirs de stricte justice. » — M. Martin suppose un jury intérieur fonctionnant dans le collège libre, avec le concours d'un ou deux examinateurs d'État. — M. Pellet autoriserait certains établissements libres, ayant un nombre suffisant d'agrégés, à délivrer des certificats, mais obligerait les autres à envoyer leurs élèves devant les jurys de faculté, et espère par suite « un exode des jeunes gens vers les lycées ou établissements similaires ». — M. Sebert ne « voit pas en quoi l'État serait obligé de se préoccuper de donner des diplômes, des sanctions à un enseignement qu'il ne peut pas contrôler ». — L'*Amicale du Mans* pensant que « l'institution d'un baccalauréat pour l'enseignement libre serait une prime à cet enseignement » préférerait plutôt « laisser à chaque établissement le soin de délivrer un diplôme de scolarité, dont le public apprécierait la valeur relative et auquel les examens de carrière serviraient de sanction ». — Ce

serait aussi le pis-aller accepté par M. JACQUES, qui pourtant admettrait aussi de faire passer ses élèves, soit devant un jury intérieur, soit devant un jury de faculté, à la condition que l'enseignement libre fût représenté dans ces jurys, et qui trouverait d'ailleurs ce dernier système supérieur pour l'enseignement libre. — L'*Amicale de Nantes* croit la question insoluble, hors du monopole, que d'ailleurs elle ne désire pas :

« L'État ne peut pas se désintéresser de l'enseignement libre, il ne doit pas se priver de ses moyens d'action ou de contrôle sur l'enseignement donné dans des écoles qui ne sont pas les siennes. Sans ce contrôle, que d'ouvrages qui ne seraient jamais lus, ni commentés dans ces écoles ! Que de sciences qui ne seraient pas même abordées ! Ce contrôle, l'État le trouve dans le baccalauréat, qui impose à tous les mêmes programmes, les mêmes exercices, les mêmes épreuves. »

Et l'*A. de Nantes* demande le maintien du baccalauréat pour tous. — L'*A. des Anciens élèves de Valence* écrit :

« Nous qui avons été élevés par l'Université, nous devons aimer la liberté, même dans l'enseignement. Si donc nous avons admis le maintien du baccalauréat pour les lycées et collèges, nous conclurons que l'enseignement libre ne saurait non plus s'en passer. »

M. MONOD, si le système des certificats devait rendre beaucoup plus sérieux le contrôle de l'État sur les études secondaires, accorderait aux établissements libres qui se soumettraient à l'inspection régulière de l'État, le droit de délivrer des certificats, sous le contrôle de délégués officiels; et obligerait les autres à des examens devant des jurys d'État, où figureraient deux professeurs libres. — M. DESDEVISES DU DÉZERT, après avoir écarté l'idée du monopole, parce que, si « les monopoles commerciaux sont choses fâcheuses, les monopoles intellectuels sont odieux, » ne voit d'autre moyen que de renvoyer les élèves libres devant les facultés : « Ce n'est pas une solution bien élégante, elle prête le flanc à bien des critiques : c'est un pis aller ». — M. LANSON estime que ce n'est pas une raison de ne pas supprimer le baccalauréat que la crainte de favoriser les établissements libres; et il leur accorderait le droit de délivrer des diplômes, s'ils se soumettaient au contrôle de l'État et si leur examen était présidé par un délégué officiel. C'est à peu près aussi le système de M. APPELL. — M. CORROT pense au contraire que l'enseignement libre ne devrait être surveillé qu'au point de vue politique, qu'il ne faut pas lui donner « une investiture quasi-officielle, en surveillant au point de vue pratique les résultats de son enseignement » et que, par suite, il n'a droit à aucun diplôme spécial. — S'il y a certificat pour les uns, baccalauréat pour les autres, M. TRANNOY ne « voit pas très bien l'utilité

qu'il y a d'établir ainsi deux sanctions différentes pour les mêmes études. » — M. DULAC souhaite « qu'on nous délivre du baccalauréat, aussi bien de celui que maintenant tous subissent que d'un nouveau baccalauréat que subiraient les mauvais élèves des lycées et les élèves libres. S'il est mauvais pour les uns, il est mauvais pour tous. » — M. JULIEN pense que si l'enseignement libre est soumis à l'inspection et ses maîtres obligés aux grades universitaires, il serait logique de lui accorder la même confiance qu'à l'Université. — M. DEMANGEON écrit :

« La suppression du baccalauréat n'est pas à désirer, tant qu'existera un enseignement secondaire libre. Je ne parle pas du point de vue de la concurrence ou du point de vue politique. Je veux dire que le personnel de l'enseignement secondaire libre étant notoirement inférieur, l'instruction de ses élèves souffrirait d'un régime où n'existerait plus la nécessité de se rapprocher de nous et de s'instruire chez nous : ce serait exposer plusieurs milliers d'élèves à cette misérable culture intellectuelle, que nous avons tout intérêt à empêcher, même chez nos adversaires » (M. DEMANGEON).

L'*A. de Laval* croit le problème insoluble : « si on abandonne à l'enseignement libre le privilège de décerner le certificat, quelle en sera la garantie pour le public ? Et si on le lui refuse, que devient la liberté ? » — M. PINEAU voudrait que nos mauvais élèves et les élèves libres comparussent devant un jury composé de maîtres des facultés, des lycées, de l'enseignement libre, et même d'un représentant des familles, à titre d'assistant. — M. DOTTIN donnerait à tous le droit de délivrer des certificats, mais le certificat de l'État serait seul valable pour les écoles et administrations de l'État. — Enfin M. TURPAIN est un « partisan déterminé du monopole de l'enseignement. »

On a sans doute remarqué que la difficulté du problème induisait quelques-uns à le supprimer purement et simplement, en décrétant l'absence totale de sanctions pour nos élèves comme pour les élèves libres. Ce serait punir les élèves de notre impuissance. Surtout ce ne serait pas une solution, ce serait une défaite. Et les vaincus ne seraient pas ceux que l'on pense.

Si on ne peut égaliser les deux enseignements dans le néant, peut-on les mettre de pair dans la distribution des diplômes ? Mais, sans « parler des abus possibles, le droit de conférer un titre qui a valeur publique et légale ne peut être donné à l'enseignement libre » (M. BERNÈS). L'État peut-il aliéner son droit de collation des grades ? M. de Falloux lui-même n'y avait pas songé.

Alors va-t-on mettre l'enseignement libre en état d'infériorité ? et la suppression du baccalauréat est-elle « une façon détournée d'établir le monopole ? » (M. JULIEN). C'est ainsi que l'ont interprétée les hommes politiques, amis ou adversaires. M. RIBOT craint

que ce ne soit un moyen détourné d'enlever une partie de sa clientèle à l'enseignement libre; et la *Lanterne*, tout en déclarant préférer le monopole, y voyait « un coup porté à l'enseignement clérical ». C'est aussi la crainte de l'enseignement libre. M. Scalla s'étonne que la nature d'une sanction puisse dépendre de l'origine de l'élève et ne croit pas que le projet ministériel puisse « se réclamer de la déclaration des droits qui affirme l'égalité de tous devant la loi. » M. Koch est très explicite :

« Je considère que la suppression du baccalauréat entraîne la disparition de l'Enseignement libre, et je n'hésite pas à imputer au gouvernement qui dépose ce projet, l'intention d'arriver au monopole par des moyens obliques, en évitant la grosse affaire d'une discussion ouverte, et les difficultés d'ordre juridique ou financier que susciterait l'adoption loyale du monopole. »

A ces craintes on peut faire deux réponses : d'abord qu'elles supposent et un projet destiné à abaisser le niveau des études et un personnel secondaire résigné à les laisser galvauder, ce qui n'est pas le cas — ensuite qu'elles imaginent un ministre de l'instruction publique plus « persécuteur » qu'il n'a l'air de vouloir l'être. Ce n'est pas la crainte de MM. P. Meyer ou Lavisse :

« L'inquiétude manifestée par les partisans de la liberté de l'enseignement qui craignent quelque perfidie à leur égard, ne semble pas devoir être justifiée. La liberté de l'enseignement est une forme de la liberté de conscience. Le gouvernement a prouvé qu'il entend respecter cette liberté » (M. Lavisse).

Au contraire, répètent à l'envi les professeurs secondaires, le projet ministériel nuit si peu à l'enseignement libre qu'il va le favoriser abusivement. Et voici en effet le point essentiel. *La Fédération de Bordeaux* estime :

« Que le régime d'un certificat de fin d'études conféré dans les seuls établissements de l'État et d'un baccalauréat maintenu pour les élèves de l'enseignement libre ne peut manquer d'être bientôt favorable à l'enseignement libre que ce régime semble d'abord gêner. Il est en effet naturel que seul le titre acquis à la suite d'un véritable examen conserve quelque prestige. »

M. Chaix trouve « l'objection amusante » parce qu'en réalité bachelier intérieur et bachelier extérieur seront égaux de par la loi; mais elle n'en est pas moins appuyée par beaucoup d'autres observations soit de professeurs libres, soit d'hommes politiques. En effet M. Scalla envisage deux hypothèses possibles : celle où les familles déserteront l'enseignement libre, mais celle aussi « où les familles qui préfèrent cet enseignement résisteront à la pression

indirecte exercée sur elles par l'État, c'est-à-dire à la crainte d'exposer leurs enfants à un examen difficile et en même temps à l'attrait d'un certificat que les élèves obtiennent de leurs professeurs eux-mêmes » et alors, dit-il, le niveau des études s'élèvera dans les établissements libres : le diplôme aura une valeur supérieure à celle du certificat d'études. Et d'autre part voici le raisonnement d'un homme politique :

« Nous préconisons, a dit M. Leporché au Conseil général de la Sarthe, le maintien du baccalauréat pour tout le monde. C'est à la fois plus équitable et, nous ne craignons pas de le dire, plus avantageux pour les établissements de l'État. Il ne faut pas qu'on puisse dire que, grâce à ce traitement exceptionnel, les établissements libres sont les seuls qui puissent faire recevoir des bacheliers et que les établissements de l'État avouent implicitement une impuissance qui n'existe pas. »

Les partisans les plus déterminés de la suppression du baccalauréat, comme MM. Gache, Parigot, Corrot, craignent tellement que le baccalauréat laissé aux élèves libres ne paraisse supérieur au diplôme réservé aux élèves des lycées, et par suite, n'entraîne la désertion des lycées, que c'est pour éviter ce danger qu'ils supprimeraient tout certificat, pour les uns comme pour les autres.

« Rétablirez-vous le baccalauréat pour l'enseignement libre ? Non — car l'État se ferait alors concurrence à lui-même. Bien mieux, nous verrions tous nos élèves refusés aux examens de passage, tous les autres à qui notre enseignement public n'a pas l'heur de plaire, affluer vers ces maisons accueillantes où l'on préparerait de façon intensive à l'examen. Ce serait l'âge d'or pour les « boîtes à bachot » et même pour les autres. D'ailleurs il serait suprêmement injuste de tenir la dragée haute à notre clientèle et de paraître accueillants aux autres : car, quelle que soit la rigueur du programme de l'examen, la sévérité des épreuves, un baccalauréat paraîtra plus facile qu'une série d'épreuves annuelles à l'intérieur des établissements de l'État ». (M. Corrot).

Un raisonnement analogue est fait par l'*A. de Marseille*, MM. Fédel, H. Bernès, Berthet, etc., et en particulier par l'*A. de Boulogne* qui présente le danger sous cette forme frappante :

« Actuellement, les établissements libres délivrent des certificats à ceux de leurs élèves incapables de se présenter aux examens officiels. Ces certificats de complaisanee n'ont aucune sanction et on veut renverser les rôles : Délivrer des certificats de complaisance aux élèves des lycées et collèges et un diplôme officiel aux élèves des établissements libres ! »

Il semble que ces diverses argumentations puissent se résumer en un dilemme assez simple : Ou bien les jurys intérieurs des lycées seront peu exigeants, alors ils retiendront les élèves, mais ruineront la valeur de l'enseignement secondaire — ou bien ils seront exigeants, et alors tous les élèves moyens ou faibles émigreront dans l'enseignement libre, dont ce sera l'âge d'or.

CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE

Ainsi comme la 3e partie concluait au danger de la ruine des études secondaires, la 4e partie conclut à ce double danger: ou l'abaissement des études secondaires, ou le relèvement de l'enseignement libre. C'est pourtant le relèvement des études secondaires qu'il faut et qu'on veut atteindre : puisse-t-on éviter ces deux dangers, et ne pas faire la triste expérience d'une loi donnant, comme il arrive, des résultats contraires à ceux qu'on attendait ! Car, malgré la meilleure volonté de tout prévoir, les législateurs n'ignorent pas la vérité du mot de Bismarck, disant qu'il faudrait graver sur tous les palais où l'on fait les lois l'inscription qu'on lit au fronton des écoles de sylviculture : « *Nous récoltons ce que nous n'avons pas semé ; et nous semons ce que nous ne récoltons pas.* »

CONCLUSION GÉNÉRALE

Quelle que soit la réforme réalisée, il ne faut pas en attendre, du jour au lendemain, des résultats mirifiques. Atteindra-t-elle en effet et les administrations, et les maîtres, et les familles et les élèves, et tout un ensemble de mœurs publiques qui font la loi à l'enseignement bien plus qu'elles ne la reçoivent de lui? M. Desdevises du Dézert demande la permission de finir par une petite histoire :

« Pressé par Napoléon de choisir des uniformes pour ses soldats napolitains, Murat répondit : « Fichez-les en rouge, fichez-les en vert, ils ficheront toujours le camp. » Et moi je dirai volontiers : « Modifiez les programmes, multipliez les séries et les sections de baccalauréats, si vous ne fortifiez pas chez le jeune homme le goût du travail et de l'effort, vous n'obtiendrez rien de bon : fichez-les en sciences, fichez-les en lettres, ils ne ficheront rien. »

Pour sévère que soit ce pessimisme humoristique, il n'en indique pas moins l'idéal à nos jeunes générations démocratiques, desquelles il faut dégager une élite capable de tous les efforts. Tel est bien, ainsi que l'ont montré MM. Hanotaux et Paul Adam, le problème que pose la question du baccalauréat.

Pour résoudre ce problème, il est souhaitable que M. le Ministre de l'Instruction publique consulte l'Université, et tienne compte de son opinion expérimentée. Ce souhait a été déjà formulé de tous côtés, non par des gens avides de satisfactions d'amour propre, mais par des esprits avertis des difficultés. « Un projet de ce genre exige des études minutieuses faites avec le concours des gens du métier, et peut-être, après beaucoup d'efforts et de bonne volonté,

arrivera-t-on à des résultats inattendus » (M. A. Croiset). De même M. Couyba, dans son rapport sur le budget de l'Instruction publique de 1907, a exprimé le désir que les réformes ne soient pas imposées : « La collaboration sérieuse et sincère à tous les degrés de la hiérarchie devrait être la règle. Les réformes en seraient meilleures et plus appliquées. » Et ce n'est pas une routine obstinée que l'Université opposera aux projets de réforme. Sans doute, aujourd'hui comme en 1900, l'enseignement secondaire est « à peu près d'accord » (M. Ribot) pour craindre que la suppression du baccalauréat n'établisse dans l'Université les pires des servitudes, mais il n'est personne qui n'ait l'idée de quelque modification, qui ne nourrisse quelqu'une de ces aspirations au mieux suggérées par l'expérience et souvent utiles aux réformateurs, bref personne qui ne dise : « Il y a quelque chose à faire, il y a même beaucoup à faire. » Seulement, on estime en général que l'œuvre actuellement nécessaire, après les grands changements de 1902, est une mise au point, plutôt qu'un nouveau bouleversement. On espère que l'enseignement secondaire ne sera transformé ni en champ d'expériences, ni en champ clos politique.

De plus toutes les plaintes contre le baccalauréat sont loin d'avoir la même valeur. Il est le bouc émissaire de nombreux reproches[1] qui s'adresseraient mieux ailleurs. Les uns lui en veulent de l'avoir passé, les autres de ne l'avoir pas passé ; ceux-ci de l'avoir trop fait passer, ceux là de ne l'avoir pas fait assez passer. Contre le baccalauréat se sont formées les coalitions les plus bizarres, des candidats et des examinateurs, de la masse et de l'élite ; comme d'autre part, pour le baccalauréat, la coalition aussi inattendue de deux rivaux : l'enseignement secondaire officiel et l'enseignement secondaire libre. Que d'intérêts en tout cela, parmi lesquels il sera difficile de démêler l'intérêt des études ! Mais la condition essentielle pour le démêler sera de faire abstraction des personnes pour ne considérer que les raisons.

Or des nombreuses raisons ci-dessus énoncées chercherons-nous à tirer un plan de réformes ? Quelque ambitieuse que soit l'intention, nous devons peut-être à la valeur des arguments apportés ici d'essayer de les utiliser. Voici donc quelques considérations qui ne sont pas l'opinion d'une majorité, mais qui me paraissent la résultante des principes les moins contestés dans l'enquête. Beaucoup de nos correspondants qui ont posé les principes n'accepteraient peut-être pas les conséquences que j'en tire : ils n'ont qu'à les laisser à mon compte, et à les interpréter seulement comme

1. N'est-ce pas aller jusqu'à le rendre en quelque sorte responsable de... la dépopulation, que d'escompter sa suppression, comme M. Hanotaux, pour avoir, entr'autres résultats, des jeunes gens qui fonderont plus vite une famille ?

les conclusions nées de ma familiarité d'un mois avec leurs pensées.

1. *Un examen éliminatoire à la fin de la 3e devrait empêcher les mauvais élèves d'entrer dans le 2e cycle.* — Cet examen devrait avoir une législation moins draconienne que le certificat du 1er cycle, pour être obtenu par une proportion d'élèves plus grande que celle qui obtient aujourd'hui ce certificat, mais assez sévère toutefois pour arrêter toutes les non-valeurs qui, dans le 2e cycle, avilissent l'enseignement secondaire.

Ne serait-ce pas un pas vers la solution du relèvement des études secondaires, susceptibles d'être données désormais plus étendues à un nombre d'élèves plus restreint? Vers la solution de la question du « bachotage », qui n'existerait pas avec de bons élèves? Vers la solution de la question des examens de passage, impraticables et peut-être injustes, après chaque classe; réalisables peut-être et justes, après chaque cycle?

Voilà bien les résultats « inattendus » dont parle M. Croiset. Partis sur la piste d'un projet de suppression du baccalauréat, nous aboutissons... à un baccalauréat de plus, à un petit baccalauréat de 3e, sans lequel il ne serait plus permis de se présenter au baccalauréat de 1re. Et il est curieux que, pour d'autres raisons, le rapporteur du budget de l'instruction publique, M. Couyba, vienne de souhaiter la même réforme.

2. *Les élèves éliminés de l'enseignement secondaire à 14 ans devraient trouver, dans un enseignement professionnel plus développé, une voie parallèle au baccalauréat leur permettant d'entrer plus tôt et plus utilement dans la vie active.* — Il y a là des nécessités sur lesquelles ont surtout insisté MM. Bertier, directeur de l'École des Roches, Richard, professeur de science sociale à Bordeaux, Gache, et particulièrement M. Hanotaux. Ne pourrait-on espérer comme conséquence: « moins de fonctionnaires, moins de déclassés, plus d'activités sociales »? et, sans compromettre la culture désintéressée et traditionnelle, de légitimes satisfactions à l'utilitarisme moderne?

3. *Les non-valeurs éliminées de l'enseignement secondaire devraient être remplacées dans le second cycle par les meilleurs élèves des écoles primaires supérieures, exclusivement recrutés par voie de concours.* — Il faudrait deux millions par an, pour un essai, de 5 ans, de bourses du second cycle. Ce ne serait pas résoudre la question de l'égalité des enfants devant l'instruction, ce ne serait pas surtout accorder que le premier cycle est inutile aux primaires; mais seulement, en attendant mieux, en attendant le jour où les pri-

maires pourront entrer en 6e, et pas seulement en 2e, un essai provisoire de leur valeur et une satisfaction à leurs capacités. Aime-t-on mieux qu'ils entrent directement dans les Facultés? Ce n'est pas probable, et ils ne le préfèrent pas eux-mêmes. Mais, avec l'aide de cours spéciaux créés pour eux pendant le 2e cycle pour les matières où ils seraient insuffisants, avec l'aide de ces cours élémentaires de latin que M. Parigot (*Temps*, 3 fév.) signalait comme se constituant déjà dans les dernières années de l'enseignement primaire supérieur, les meilleurs élèves primaires pourraient devenir d'excellents sujets dans la section D du second cycle, et même dans d'autres, de façon à y établir une énergique émulation. Ainsi composé de l'élite primaire et de l'élite secondaire, le 2e cycle pourrait avoir, en vue de la constitution nécessaire d'une élite sociale, toute sa puissance de rendement. Si deux millions peuvent fournir approximativement 3 ou 4.000 boursiers du second cycle par an, au bout de 5 ans, 20.000 excellents élèves primaires auraient passé par les lycées, et auraient pu montrer ce qu'ils valent. On aurait au moins tenté quelque chose pour la solution du problème de l'éducation intégrale de la démocratie, impliqué dans la question du baccalauréat.

4. *Les meilleurs élèves des lycées et collèges devraient pouvoir être, jusqu'à concurrence de 30 0/0 au maximum et sous la condition d'une moyenne déterminée assez élevée, dispensés de l'examen du baccalauréat, et déclarés bacheliers de droit.* — Ce ne serait pas là ruser avec l'enseignement libre qu'on ne déserterait pas pour l'espoir, difficile à satisfaire, d'être parmi les bacheliers de droit — mais ce serait relever sûrement le niveau des études, ce serait accroître l'autorité des professeurs, ce serait, en assurant le succès sans risques des meilleurs, diminuer l'objection faite au baccalauréat d'être une loterie, etc. Le baccalauréat intérieur (de droit), au lieu d'avoir une valeur inférieure, aurait une valeur supérieure au baccalauréat extérieur (par examen), ce qui serait justice. On satisferait certains adversaires du baccalauréat, comme M. Lanson, qui, dans un passage de son article, semble ne pas demander davantage — et on satisferait ses partisans en le maintenant pour être le stimulant de l'immense majorité qui en a besoin. C'était la pensée de M. Rambaud peu suspect de n'être pas libéral — et si M. Poincaré objectait en 1900 que ces dispenses « répugneraient à certains esprits attachés à l'idée d'égalité », n'est-ce pas le cas de répondre que « la véritable égalité consiste à traiter inégalement les choses inégales? »

5. *Le baccalauréat subsistant devrait être amélioré par toutes les modifications de détail (anonymat des copies, — double note, — aug-*

mentation de l'importance du livret scolaire venant de l'enseignement libre comme de l'enseignement officiel, sous certaines garanties de détail — compétence des examinateurs, etc.) capables de réaliser pour tous les candidats, libres ou autres, les meilleures conditions de justice humaine. — A ces modifications de détail, demandées dans notre 2e partie, chaque courrier nous apporte de nouvelles adhésions. Le succès de ces modifications serait vraisemblablement assuré par l'ardeur et le zèle des nouveaux examinateurs secondaires, non encore blasés sur le baccalauréat, et qui composent la majorité des jurys mixtes. Ainsi l'on satisferait tous les défenseurs du baccalauréat qui croient nécessaire de perfectionner progressivement les institutions humaines, plutôt que de les bouleverser à tout bout de champ.

Ainsi nous n'aboutirions pas à une désorganisation générale, mais à de lentes améliorations. Surtout on pourrait décider tout cela à titre d'*essai*, et ne rien décréter de définitif qu'après les leçons de l'expérience; surtout encore on laisserait le plus de liberté possible : liberté de préférer le baccalauréat extérieur au baccalauréat intérieur, liberté même de suivre les classes du 2e cycle, d'une façon désintéressée, sans avoir le certificat du 1er et par suite le droit de se présenter au baccalauréat, etc., etc.

Ainsi nous n'avons pas présenté un plan d'un ensemble logique et d'une application facile : mais tout n'est pas logique et facile dans la vie. Il faudrait arriver à satisfaire le plus possible de ces intérêts divergents qui sont engagés dans la question du baccalauréat; et surtout éviter qu'une solution fâcheuse ne précipite la décadence intellectuelle et morale de la nation, le « nivellement par en bas » (M. Félix Thomas). Notre démocratie a besoin de lutter contre le « socialisme du moindre effort », celui qui semble avoir pour devise « obtenir le plus en faisant le moins », pour faire prédominer plutôt le « socialisme du travail », désireux de nous rendre tous plus hommes par tous les moyens et surtout par tous les efforts. La solution de la question du baccalauréat nous mettra dans la voie de l'un ou de l'autre.

Paul Crouzet,
Professeur au collège Rollin.

LE RÉGIME DU " BACCALAURÉAT " EN ANGLETERRE

L'extension prise en Angleterre par le « baccalauréat » date à peu près du moment où l'on a parlé de le supprimer en France. Cependant tous les reproches adressés à notre baccalauréat peuvent s'adresser à ses équivalents anglais : les formes en sont multiples et les programmes touffus, si bien que, malgré le secours de personnes compétentes [1], l'exposé qui va suivre risque fort d'être incomplet.

Par « baccalauréat », il faut entendre « l'examen de passage » qui transforme le collégien en étudiant ; en subissant cette épreuve, le candidat fait constater le degré d'instruction qu'il a acquis au Lycée et obtient le droit de prendre des inscriptions dans une Faculté. En France, le même examen sert à ces deux fins, en Angleterre il existe deux séries d'examens différents que nous allons étudier tour à tour.

I. — Examens d'entrée aux Universités.

A Londres où l'Université, de création récente, n'a pas été embarrassée par le respect de la tradition, la *matriculation examination* répond aux aptitudes les plus diverses chez les candidats, car le programme en est encyclopédique. Les candidats sont tous interrogés sur la langue et la littérature anglaises, les mathématiques [double épreuve portant 1) sur l'arithmétique et les éléments de l'algèbre et 2) sur les quatre premiers livres de la géométrie], le latin ou les sciences physiques et naturelles. Les compositions sont écrites et d'une durée uniforme de trois heures. A ces matières communes il faut ajouter deux matières spéciales choisies dans une liste formidable ; c'est d'une part le latin, le grec, le sanscrit et l'hébreu, de l'autre le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais ; c'est l'histoire ancienne, l'histoire moderne (l'Angleterre de 1485 à la mort de la reine Victoria), l'histoire et la géographie (l'Angleterre de 1688 à la mort de la reine Victoria et la géographie des Iles Britanniques), la géographie générale ; c'est encore les mathématiques supérieures, la logique, les sciences

1. Nous adressons nos sincères remerciements à M. P. J. Hartog, Academic Registrar de l'Université de Londres, M. Leudesdorf, Registrar de l'Université d'Oxford, et à notre excellent ami le Révérend J. S. Tucker, Headmaster de Trent College.

physiques et naturelles, etc., je suis forcé d'abréger. Heureusement le futur bachelier doit avoir, au moment de se spécialiser ainsi, seize ans révolus! Les sessions d'examen sont au nombre de trois (seconde quinzaine de janvier, juin ou juillet, septembre). L'épreuve orale n'est obligatoire que pour les langues vivantes; pour les autres matières le jury se réserve le droit d'y recourir dans certains cas, pratiquement quand les copies sont très brillantes ou médiocres, afin de féliciter les uns et de permettre aux autres de se ressaisir, s'ils le peuvent.

Sont dispensés de l'examen : les élèves des écoles secondaires qui ont obtenu le certificat de fin d'études dont il sera question plus loin et, sous certaines conditions, les étudiants dûment inscrits dans d'autres Universités anglaises, enfin les étrangers pourvus d'un grade équivalent, par exemple du baccalauréat français.

La *matriculation* confère la dispense à l'examen d'admission aux Universités d'Oxford (responsions) sauf une réserve qui sera mentionnée plus loin, et de Cambridge (previous examination); elle ouvre la porte de certains instituts d'enseignement supérieur (écoles d'architecture, de notariat, de pharmacie, de chimie, etc.); elle présente des avantages pour ceux qui se destinent aux écoles militaires.

Le diplôme — qui n'est pas, rappelons-le, revêtu de la sanction de l'État — est signé par le recteur de l'Université. A Londres il peut être accordé aux femmes.

Comme les vieilles Universités ne connaissent pas la *matriculation*, chaque « collège » d'Oxford se recrute un peu au gré du directeur; du moment qu'un étudiant est admis dans un « collège », il fait partie de l'Université. Cependant, les élèves des écoles secondaires ont généralement subi avec succès les épreuves du premier examen d'Université (responsions) avant de s'inscrire dans un « collège »; à Oxford, l'examen dit *responsions* est donc devenu par la force des choses l'équivalent de la *matriculation* des jeunes Universités.

Cet examen comprend des interrogations écrites sur : 1) l'arithmétique, 2) les éléments de l'algèbre ou les trois premiers livres de la géométrie, 3) la grammaire grecque, 4) la grammaire latine, auxquelles s'ajoutent, et c'est la partie significative de l'examen, 5) un thème latin, 6) une version latine et

une version grecque dont le texte est le plus souvent tiré d'un auteur expliqué d'avance par le candidat [1].

Les étrangers peuvent opter entre les langues classiques et les langues orientales : cette disposition du règlement vise les étudiants hindous. Les étudiants qui se destinent au droit, à la médecine, aux sciences, sont dispensés du latin et du grec dans les examens ultérieurs en subissant, dès les *responsions*, une interrogation supplémentaire qui porte sur un historien et un philosophe latin ou grec [2], sur un historien ou philosophe français, allemand ou italien, sur le premier livre du *Novum Organum* de Bacon, ou sur les éléments de la logique. L'examen oral est obligatoire pour tous les candidats. Les *responsions* se passent en décembre, mars, juillet, et septembre.

Il est inutile d'analyser les programmes des autres Universités anglaises. Manchester, Liverpool, Leeds, Sheffield, toutes de création récente, imitent plus ou moins Londres ; Durham et Cambridge sont de vieilles Universités qui gardent leurs traditions propres, l'une se consacre surtout à la théologie et l'autre aux sciences.

II. — Certificats de fin d'études.

L'institution de ces examens est due à la transformation qui s'est faite dans l'enseignement secondaire anglais vers la fin du siècle dernier. Pour répondre aux besoins nouveaux d'une société devenue démocratique, il s'est créé, à côté des antiques institutions où sont élevés les fils de l'aristocratie, une foule d'écoles secondaires, les unes entièrement libres, les autres subventionnées par les villes, les comtés, les chambres de commerce. Pour attirer les élèves, ces établissements ont besoin de réclame, mais quelle meilleure réclame pour une école que les succès aux examens? Un pacte est donc intervenu entre ces écoles et les Universités. En échange du droit de délivrer à leurs élèves des certificats de fin d'études,

1. Liste des auteurs pour 1906-1907 : Démosthène, *Sur la Couronne* ; Euripide, une tragédie ; Homère, *Iliade* I-IV ou II-V, *Odyssée*, I-V ou II-VI ; Platon, *L'Apologie* et *Criton* ; Sophocle, *Antigone* et *Ajax* ; Xénophon, *Anabase* I-III ou II-IV ; César, *de bello Gallico* I-IV ; Cicéron, *Philippiques* I-II, ou *Catilinaires* I-IV ; Horace, *Odes* I-IV ; Tite-Live, XXI-XXII ; Virgile, *Bucoliques* et *Enéide* I-II ou *Géorgiques*, ou *Enéide* I-IV ou III-VI.

2. Liste des auteurs pour 1906-1907 : Hérodote V-VI ; Platon, *Apologie* et *Ménon* ; Tite-Live V-VI ; Tacite, *Agricola* et *Germanie*.

la plupart des écoles consentent à être inspectées par les délégués de l'Université. A Londres (par l'intermédiaire de l'*University Extension Board*), tantôt c'est l'inspecteur qui préside la commission d'examen, tantôt, si l'Université a la haute main sur le Conseil d'administration de l'école, c'est le principal (headmaster); les membres de la commission se recrutent parmi les professeurs attachés à l'établissement.

L'Université délivre trois certificats ; le certificat de fin d'études équivalent à la *matriculation* et deux autres certificats, l'un d'un degré inférieur (Junior School Certificate) et l'autre d'un degré supérieur (Higher School Certificate), on dirait notre ancien certificat de grammaire et la seconde partie de notre baccalauréat actuel. Avant de se présenter à l'examen, tout candidat doit avoir au moins deux ans de scolarité dans le même établissement.

L'examen à la suite duquel le *Junior School Certificate* est décerné, porte sur l'anglais, l'histoire, la géographie et l'arithmétique et en outre sur une langue vivante ou une langue morte et sur l'une des sciences physiques et naturelles. L'épreuve de langue vivante seule comporte une interrogation orale.

Le *Matriculation School-leaving Certificate* a exactement le même programme que la *matriculation* de l'Université de Londres. Cependant chaque école est libre d'y apporter des additions en harmonie avec l'esprit de son enseignement propre, sous réserve de l'approbation de l'Université.

Dès à présent l'élève appartient à l'Université. S'il préfère rester encore un an ou deux dans l'enseignement secondaire, il pourra recevoir le *Higher Certificate*. Ce dernier examen porte sur trois au moins et pas plus de quatre des matières suivantes : langue et littérature anglaises, histoire, géographie, latin, grec, français, allemand, mathématiques, sciences. Le chef d'établissement, toujours sous réserve de l'approbation des inspecteurs, en arrête lui-même le programme.

Les vieilles Universités, elles aussi, ont organisé des inspections [1] (par l'intermédiaire de l'*Oxford and Cambridge Schools Examination Board*) et délivrent des certificats. Le programme de l'examen est très simplifié et semble admirablement adapté à des écoles secondaires. Le délégué de

1. Le *Board of Education Act* de 1899, donne une sanction officielle à ces inspections d'Universités (Section III).

l'Université surveille lui-même les épreuves, qui sont exclusivement écrites. Les compositions, d'abord corrigées par les professeurs de l'établissement comme des compositions ordinaires, sont ensuite remises aux examinateurs, dont le *headmaster* lui-même ignore souvent le nom. Il y a deux sessions d'examen : juillet et décembre. Les candidats fournissent un livret scolaire, mais dans aucun cas le jury ne doit en tenir compte dans son appréciation des copies. La « recommandation », m'assure-t-on, est inconnue.

Sur le papier, cette organisation paraît excellente : les écoles ne perdant jamais le contact avec l'Université, profitent des progrès que fait la pédagogie sous l'impulsion du haut enseignement, et, comme elles fixent à peu près librement leurs programmes, elles ne mettent pas en péril leur individualité. Théoriquement il est difficile d'imaginer une meilleure combinaison pour rester fidèle à la tradition en se préservant de la routine. Cependant, l'institution des certificats est vivement critiquée. Certains reproches qu'on fait à ces examens s'adressent à tous les « baccalauréats ». Nous les entendons souvent chez nous. Les sujets de composition sont mal choisis : ils exigent pour être bien traités une énorme dépense de mémoire à l'exclusion presque absolue des autres qualités de l'intelligence [1], d'où l'injustice criante des résultats. On dirait que les questions sont posées de façon à favoriser les candidats médiocres. Peut-être est-il nécessaire d'agir ainsi, car dès que le jury fait appel à d'autres qualités que la mémoire, le niveau de l'examen, paraît-il, s'abaisse et le jury, forcé d'être indulgent, se contente de 30 0/0 de bonnes réponses [2]. Il y a quelques années un headmaster, dans un mouvement d'humeur, n'appelait-il pas les examens qu'il présidait « une tentative impie pour sonder la profondeur de la stupidité humaine ». En somme ces « baccalauréats » anglais n'atteignent pas leur but qui doit être de faire une sélection entre les élèves aptes à profiter de l'enseignement supérieur et les autres.

Mais voici des reproches plus graves adressés à ces derniers « examens de passage » aux mailles trop larges pour

1. Voici, à titre d'exemples, des questions d'examen rapportées par M. Hartog : « Raconter les principaux événements du règne d'Edouard Ier ; énoncer la 47e proposition d'Euclide ; quel est le seul mot français masculin qui se termine en *-ence*? »

2. Toutes ces critiques sont empruntées à l'excellent article de M. Hartog dans *University Review*, Juillet 1905, intitulé *Universities, Schools, and Examinations*.

arrêter les non-valeurs. Tous les ans c'est une foule de jeunes gens insuffisamment préparés qui se ruent à l'assaut des instituts d'enseignement supérieur : on les voit errer inquiets de cours en bibliothèques, de bibliothèques en laboratoires ; ils sont diplômés et, malgré leur parchemin, ils font la cruelle expérience de leur ignorance. Heureux ceux qui s'aperçoivent à temps qu'ils ont fait fausse route ! Tantôt, pour remédier au mal, les Universités créent des cours complémentaires où se continue l'œuvre inachevée de l'école, tantôt elles exigent du « bachelier » un examen préalable. A Oxford par exemple, le « bachelier » de Londres n'est dispensé des *responsions* qu'à la condition de subir une épreuve de thème latin.

Après les Universités c'est aux écoles elles-mêmes à se plaindre. Comme la préparation acharnée des examens a remplacé le travail désintéressé, les sujets vraiment brillants tendent à devenir l'exception. Tout l'enseignement est faussé par la sollicitude dont on entoure les élèves médiocres. L'intelligence a peine à se développer dans des conditions aussi défavorables, et M. Hartog cite une preuve bien convaincante à l'appui de ce jugement sévère. Tandis que les officiers de marine qui ont quitté le collège dès les classes élémentaires, se distinguent par leur hautes qualités intellectuelles, les officiers de l'armée de terre restés dans les classes supérieures pour préparer leur admission aux écoles militaires, « manquent, selon M. Akers-Douglas, de culture générale, de talent et sont incapables de tout effort personnel ».

C'est donc les examens en général et les certificats de fin d'études en particulier que l'on rend responsables de cette crise de l'enseignement secondaire compliquée d'une crise de l'enseignement supérieur. On réclame des réformes. Des projets sont en préparation. Fait à remarquer, dans leurs discussions, les pédagogues anglais invoquent sans cesse, pour souligner la médiocrité des résultats obtenus dans leurs établissements secondaires, les résultats brillants qu'ils ont constatés dans nos lycées. Faut-il voir dans cet argument un hommage mérité ou un effet de cette tendance naturelle qui fait que nous préférons à notre maison celle du voisin?

Ch. Bastide,
Professeur au lycée Charlemagne.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES EN PRUSSE

Dans quelques semaines, à la rentrée de Pâques, selon toute vraisemblance, l'on va inaugurer en Prusse une nouvelle organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Bien que le détail n'en soit pas encore publié, du moins on en connaît les grandes lignes : nous avons cru qu'il serait intéressant pour les lecteurs de la *Revue Universitaire* d'être mis, avec quelque détail, au courant de cette réforme. De plus, l'histoire des péripéties par lesquelles a passé la question montrera comment, en Prusse, une réforme de l'enseignement secondaire arrive à maturité, et, ce qui est encore plus important, permettra de toucher du doigt l'opinion qui domine en Allemagne sur la femme, son rôle dans l'éducation et dans la famille, sa situation actuelle et future dans la société. Pour composer cet article, outre de nombreux articles de journaux et la connaissance que je puis avoir de l'Allemagne, j'ai mis à profit les renseignements oraux ou écrits qui m'ont été fournis, notamment par mon éminent ami, M. le Dr Böddeker, Directeur de la Kaiserin Auguste-Victoria Schule, à Stettin.

***

J'ai eu l'occasion d'exposer, dans cette *Revue* même [1], les grandes lignes de l'organisation qui va disparaître. Les études y durent normalement neuf ans ; quelquefois une dixième année est ajoutée sous le nom de *Selecta*. Les jeunes filles sortent de Selecta à seize ans trois mois environ. Le plan d'études est résumé dans le tableau suivant :

1. *Revue Universitaire* 1901, I, p. 239 sqq. Je suis revenu en 1906, I, p. 14 sqq. sur la question des séminaires (Écoles normales).

MATIÈRES	9	8	7	6	4	4	3	2	1	Sel.*	TOTAL
Religion	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	26
Allemand.	10	9	8	5	5	5	4	4	4	4	58
Français				5	5	5	4	4	4	4	31
Anglais.							4	4	4	4	16
Histoire.					2	2	2	2	2	2	12
Géographie			2	2	2	2	2	2	2	2	16
Calcul	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	26
Hist.Nat. Phys. Chim.				2	2	2	2	2	2	2	14
Dessin					1	2	2	2	2	2	11
Ecriture.		3	2	2	1						8
Travaux manuels . .			2	2	2	2	2	2	2	2	16
Chant.				2	2	2	2	2	2	1	13
Gymnastique	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
	18	20	22	28	30	30	30	30	30	29	267

* Dans le programme de la Selecta, on consacre parfois moins de temps au français, à l'anglais, à la géographie, aux mathématiques, aux travaux manuels et au chant.

C'est le 31 mars 1894 que parut le réglement sur l'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles; la Selecta n'y figurait pas. Il ne fut pas accueilli avec enthousiasme. L'*Association allemande pour l'enseignement secondaire des jeunes filles* (Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen) faisait entendre ses protestations, dans ses assemblées tenues à Berlin en octobre 1894, puis, l'année suivante, à Coblentz. Elle regrettait que les Écoles Supérieures de jeunes filles (*Höheren Mädchenschulen* ou *Töchterschulen*, titre donné jusqu'à présent aux établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles) ne fussent pas encore placées au même niveau que les établissements d'enseignement secondaire de garçons, puisqu'elles ne donnaient pas accès aux Universités. Elle estimait que, sans une dixième année d'études, l'École Supérieure devrait faillir à sa tâche. Elle trouvait surtout que l'on s'écartait du but que doit se proposer l'enseignement secondaire allemand, à savoir « éveiller un amour intelligent pour les grands poètes et penseurs allemands, et aussi pour la langue et la patrie allemandes ». Si différente de la nôtre que soit cette conception, c'est elle qui va dominer en partie la réforme.

Chaque année, la dite association, celle des directeurs des Écoles Supérieures de jeunes filles envoyaient des députations au Ministre, et des pétitions à la Chambre des députés prussiens, afin d'attirer leur attention sur la solution bâtarde donnée à la question de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Chaque année, à une majorité toujours plus grande, la Chambre des députés émettait un vœu dans le même sens. En vain; l'administration supérieure se borna à autoriser la création des *Selecta*. Elle ne jugeait pas les temps encore venus pour une modification du réglement. Elle ne s'émut qu'en 1901; de 1901 à 1904, elle prépara... et garda pour elle trois projets très différents les uns des autres. « C'est qu'il s'agissait d'une question capitale pour l'histoire de la civilisation allemande, et la décision à prendre emportait une grande responsabilité de la Prusse à l'endroit des autres états confédérés. » Ainsi s'exprimait à Erfurt, en 1905, devant l'Assemblée du *Deutscher Verein*, le représentant du Ministre. Mais on savait d'ores et déjà que l'on se ralliait, en haut lieu, aux vues exprimées à Coblentz en 1895 : devant l'assemblée du *Verein* tenue à Dantzig en 1903, et qui réunissait presque tous les Directeurs des Écoles Supérieures de jeunes filles, l'assurance en avait été apportée, au nom du Ministre, par l'Inspecteur Général de ces Lycées, le pédagogue Waetzoldt. En 1905, enfin, un projet fut mis sur pied et soumis — confidentiellement — aux Inspecteurs Généraux (*Schulräte*) et à quelques autres personnages, désignés par leur compétence.

Des observations furent par eux communiquées au ministre qui, en janvier 1906, convoqua à Berlin, sous sa présidence, une commission consultative, toujours confidentielle, où les dames et les messieurs étaient en nombre à peu près égal. Ce qui s'y passa, on le sait en gros, par différents articles de journaux [1]. Les points à débattre étaient les suivants :

a) Remplacement des *Höheren Mädchenschulen* par des *Lycées* (sg. *Lyzeum*; plur. *Lyzeen*), où les études dureraient dix ans au lieu de neuf, où le but que l'on se propose serait plus élevé : l'enseignement de la langue allemande serait for-

1. Voir surtout les articles de deux membres de cette commission, M[lle] Frieda Kundt, professeur d'École Normale à Berlin (*Frauenbildung* V) et de M. Doblin, Directeur du Lycée de Jeunes Filles et de l'École Normale de Hagen-en-Westphalie (ib.).

tifié, celui des mathématiques introduit, celui des sciences naturelles développé. L'on s'occuperait davantage de la culture et de la formation de l'intelligence. Les élèves des Lycées seraient admises sans examen dans les *Lycées Supérieurs*, dont nous allons parler, et à l'École Normale (*Seminar*). Là-dessus tout le monde fut d'accord.

b) Superposition aux Lycées de *Lycées Supérieurs* (Oberlyzeum-lyzeen), établissements indépendants, qui se proposeraient le même but que les Lycées, mais où l'on approfondirait les connaissances acquises, où l'on formerait des jeunes filles et des femmes *allemandes* (avant tout), comprenant leur époque et capables de préparer l'avenir par leur collaboration et leurs efforts réfléchis et conscients. Les matières principales seraient l'allemand — les langues (français, anglais, latin) — les sciences mathématiques et naturelles — le dessin. Les études y dureraient quatre ans. A la fin de la dernière année serait passé un examen de sortie, analogue á l'*Abiturium*[1] des garçons, et les jeunes filles qui auraient obtenu le diplôme seraient admises dans les Universités. De cette manière était supprimée la différence de traitement existant jusque-là entre les établissements d'enseignement secondaire de garçons et ceux de jeunes filles. Si l'on demandait aux jeunes filles quatorze ans d'études (dix ans au *Lyzeum*, quatre à l'*Oberlyzeum*), contre les neuf, dont l'on se contente pour les garçons (six classes, chacune des trois dernières comprenant un cours d'études de deux ans), c'est que ces derniers commencent leurs études secondaires plus tard que les jeunes filles.

Sur cette question, deux opinions différentes se firent jour. Tout le monde approuvait, et la création de Lycées Supérieurs, et le plan d'études proposé. Mais les dames de la commission n'admettaient pas que le Lycée constituât un établissement autonome; elles voyaient en lui les fondations du Lycée Supérieur, une préparation des élèves en vue de ce Lycée Supérieur. Aussi proposaient-elles une bifurcation après la Quatrième, d'où les jeunes filles sortent vers treize ans. A partir de la Troisième, il y aurait eu, comme nous disons, deux sections, assez voisines de nos sections Latin-Langues et Sciences-Langues, ou, pour ne pas sortir de l'Allemagne, se rapprochant

1. Sur cet examen, voir, dans cette *Revue*, l'article de M. Launay (1906, II, p. 102 sqq.) et cf. quelques pages (1902, I, p. 139 sqq).

des *Réalgymnases* et *des Écoles Réales Supérieures* : il semble bien, en effet, que les promoteurs de ce projet aient été hantés par l'idée de donner à l'enseignement secondaire des jeunes filles, au lieu de l'uniformité de programmes, créée par la loi de 1894, une variété calquée sur l'enseignement secondaire des garçons. Comme suffisent à l'indiquer nos points de comparaison, dans l'une des sections on aurait simplement continué à voir les matières enseignées jusque-là. Elle aurait reçu la plus grande partie des élèves, celles qui, en quittant le Lycée, auraient eu l'intention de rester dans leur famille, ou de suivre une profession qui n'exige pas des connaissances savantes, — celles qui veulent simplement chercher, au Lycée Supérieur, une culture plus approfondie, — celles qui ont le dessein de suivre les cours de l'École Normale, — celles enfin qui fréquenteront les Universités, mais y étudieront des branches pour lesquelles le latin n'est pas indispensable, comme les sciences naturelles. Quant aux autres jeunes filles, qui, plus tard, auront besoin du latin à l'Université, dès la Troisième, elles apprendraient cette langue, qui deviendrait la matière principale de l'enseignement. C'est naturellement au Lycée Supérieur que se seraient rattachées ces trois dernières, ou, plutôt, ces deux dernières années.

En effet, même en tenant compte de la constitution plus faible de la femme, même en se préoccupant d'éviter à la jeune fille l'ombre d'un surmenage, particulièrement à l'époque de la formation physique, les partisans de la bifurcation estimaient que la maturité d'intelligence acquise par les garçons en douze années (trois ans d'enseignement primaire et neuf d'enseignement secondaire), le sexe féminin peut bien y parvenir en treize ans, au lieu de quatorze, comme le voulait le gouvernement, d'autant que seules les écolières les mieux douées choisiraient les études qui exigent le passage par les Universités : aussi prétendaient-elles que les élèves du Lycée, section latin, passent directement de la Seconde au Lycée Supérieur, ayant ainsi à parcourir un cycle de treize années d'étude, neuf au Lycée, quatre au Lycée Supérieur. Les hommes de la commission trouvaient, eux aussi, que treize ans suffisent. Mais comme, avec raison, semble-t-il, ils attachaient plus d'importance au Lycée, par lequel passeront un grand nombre de jeunes filles, qu'au Lycée Supérieur, où

n'entrerait que la minorité, comme ils jugeaient dangereux de favoriser cette minorité, qui, devant consacrer plusieurs heures par semaine au latin, sacrifierait forcément d'autres branches de grande valeur éducative, ils demandaient que le Lycée Supérieur comptât trois classes seulement, au lieu des quatre prévues dans le projet.

Finalement, chacun resta sur ses positions.



Sans se décourager, le ministre réunit une nouvelle commission, le 10 avril 1906. Elle comprenait les Directeurs des établissements publics prussiens d'enseignement secondaire de jeunes filles : aussi, comme l'on ne reconnaît guère aux dames le talent de diriger des écoles publiques, alors que, par une contradiction singulière, on leur accorde, à la suite *d'un examen organisé par l'État*, le droit de diriger des écoles privées, généralement aussi bien tenues et parfois plus importantes que les autres, seule Mlle Heckenbach, Directrice à Aix-la-Chapelle, représentait le sexe, sur l'éducation duquel on allait délibérer. Aussi réussit-on, cette fois, à tomber rapidement d'accord sur les points capitaux, que voici :

1. Les établissements principaux pour l'enseignement secondaire et l'éducation des jeunes filles, ceux qui doivent donner à la femme allemande cultivée ses connaissances, former son intelligence et son cœur, ce sont les Lycées. L'enseignement y sera plus étendu et plus approfondi qu'auparavant. — C'est, en somme, ce qu'on répétait depuis l'assemblée tenue par le *Deutscher Verein* en 1895.

2. Le Lycée est l'établissement fondamental pour l'enseignement secondaire des jeunes filles : toute organisation qui se propose de donner une culture plus développée doit prendre comme point de départ celle qui est inculquée par le Lycée. Par suite, rien ne doit venir troubler la marche normale de l'enseignement vers le but fixé. Toutefois, pour les jeunes filles qui ont l'intention d'entrer au Lycée Supérieur, on organisera, dans les deux dernières classes du Lycée, un cours de latin, à raison de quatre leçons par semaine ; les élèves qui le suivront seront dispensées de certaines autres classes, sans toutefois que l'on puisse jamais toucher aux matières principales. Ces deux années de latin du Lycée, jointes aux trois

du Lycée Supérieur, permettront assurément à ces jeunes filles, âgées de quatorze à vingt ans, qui ont choisi librement l'étude de cette langue, et dont l'esprit est formé par l'étude d'autres idiomes, d'arriver à des résultats satisfaisants. Mais les directeurs se sont refusés énergiquement à admettre la bifurcation, parce qu'elle détruit l'unité de l'établissement, — qu'elle oblige les parents à décider, dès le moment où leur fille passe en Troisième, si, plus tard, elle suivra ou non, les cours du Lycée Supérieur, — qu'elle interdit pour l'avenir l'accès du Lycée Supérieur aux jeunes filles qui n'ont pas suivi ces cours de latin, et que, par suite, elle restreint singulièrement la clientèle et la portée du Lycée Supérieur.

3. Or, selon les vœux des Directeurs, ce Lycée Supérieur, où les cours dureront trois ans, doit être un établissement ayant son unité stricte, ne préparant pas uniquement à l'Université, mais servant aussi à la culture générale des jeunes filles qui, après le temps normal d'études, veulent encore acquérir des connaissances plus approfondies. Il dispensera donc désormais les parents de mettre leurs filles dans des établissements qui demandent souvent un prix élevé, et n'exercent pas toujours une influence très heureuse sur l'intelligence et le caractère.

Cette conception du Lycée Supérieur soulève d'ailleurs deux grosses difficultés, jusqu'à présent non résolues. La première est la place qu'y tiendra le latin. L'étude en est indispensable aux jeunes filles qui veulent passer par l'Université, afin d'aborder certaines professions ; d'autre part, si on le rend obligatoire, on sacrifiera la majorité à la minorité, et l'on semblera donner à l'établissement le rôle spécial de préparer aux Universités. Malgré l'importance, pratique et éducative, de cette langue, il faudra donc considérer comme facultatives les heures que l'on consacrera à l'enseigner. Mais cette solution, qui semble celle de presque tous les Directeurs, n'est pas unanimement admise.

Voici qui est plus grave. Un Lycée Supérieur, avec ses trois classes, même si chacune compte deux divisions, ne dépassera guère cent cinquante élèves. Et ce sera le cas pour les très grandes villes seulement ! Que dire des moyennes ou des petites ? Or, il ne faut pas oublier que, en Prusse, les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles sont

municipaux. Beaucoup de villes ne trouveront pas l'argent nécessaire pour construire de nouveaux bâtiments, les meubler, acheter les livres des bibliothèques, se procurer les instruments de physique, constituer les collections d'histoire naturelle, et payer les professeurs spéciaux, particulièrement instruits et particulièrement bons pédagogues, exigés par la création nouvelle. En outre, ces maîtres, il faudra les occuper. Est-ce possible dans les trois classes d'un Lycée Supérieur ? Et si la ville fait déjà les frais d'une École Normale et que son budget ne lui permette pas de subvenir, en outre, aux dépenses d'un Lycée Supérieur ? Sacrifiera-t-elle l'École Normale, où viennent tant de jeunes filles de la région ? Mais renoncera-t-elle à posséder un Lycée Supérieur dont il faudra chercher les leçons peut-être assez loin et dont cinquante ou soixante pères de famille réclameront l'établissement ?

La solution de la difficulté n'est peut-être pas aussi laborieuse qu'elle le semble au premier abord. Dans les Écoles Normales, en effet, les études durent trois ans, comme au futur Lycée Supérieur. L'enseignement qu'on y donne n'a rien de spécial : on s'en rendra compte en jetant les yeux sur le tableau ci-dessous, qui représente le nombre d'heures consacré généralement chaque semaine aux matières enseignées partout : aucune loi, en effet, aucun décret n'est intervenu pour fixer le programme imposé aux futures maîtresses.

	1re Année	2me Année	3me Année
Religion	2	2	2
Allemand.	4	4	3
Français	4	4	3
Anglais.	4	3	3
Mathématiques	2	2	1
Histoire et Géographie.	4	4	2
Physique, Chimie et Sciences naturelles .	2	2	1
Dessin	1	1	
Chant	1	1	1
Gymnastique	2	2	2
Pédagogie théorique. .	3	2	2
Pédagogie pratique . .		2	6 environ.

Or le programme du Lycée Supérieur doit comprendre, à côté du latin facultatif, la religion (2 heures par semaine dans

chaque classe), l'allemand, le français, l'anglais et les mathématiques (4 heures par semaine dans chaque classe), l'histoire, la géographie, la physique, chimie et sciences naturelles, le dessin, le chant et la gymnastique, avec un nombre d'heures à peu près égal à celui qui leur est attribué dans les Écoles Normales. La seule différence sensible réside dans l'enseignement de la pédagogie théorique et pratique, donné à l'École Normale. Encore la première ne serait-elle superflue pour aucune jeune fille ou jeune femme; car elle traite, au début, de la psychologie et de la logique; en seconde année, elle s'occupe des principales doctrines sur l'éducation et des grands éducateurs; en troisième année, enfin, elle expose les méthodes à employer pour chaque branche d'enseignement. Les programmes des futurs Lycées Supérieurs et des Écoles Normales pourraient donc se fondre aisément, le latin étant facultatif dans l'un, et, dans l'autre, la pédagogie, si bien que les villes, même assez peu importantes, pourraient posséder à la fois un Lycée Supérieur et une École Normale, ce qui rendrait loisible aux familles de garder leurs enfants le plus longtemps possible. Cette considération a son importance. Elle a même, en Allemagne, contribué à la fortune de certains systèmes pédagogiques, d'un au moins, le système de Francfort. Enfin les futures *Oberlehrerinnen* (nos agrégées), qui, on le sait, doivent passer deux ans à l'Université, pourraient mieux s'y préparer dès l'École Normale en suivant les cours de latin au Lycée Supérieur.

La solution que nous venons d'exposer a été suggérée au Ministre par les Directeurs. Dans leur réunion de Berlin, ils ont émis le vœu que l'organisation des Écoles Normales fût réglée en même temps que celle des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles et *sur les mêmes bases que les Lycées Supérieurs*. Les Écoles Normales, en effet, ne sont pas uniformes pour la raison donnée plus haut. Le nombre d'heures consacré aux diverses matières est assez différent, selon les établissements, et les matières enseignées ne sont pas toujours les mêmes : l'écriture, les travaux manuels, le violon, l'orgue, ici sont admis, là sont rejetés. Presque toujours les maîtres sont choisis avec soin et enseignent suivant les méthodes les plus nouvelles : mais il y a des exceptions. Dans telle ville on trouve des institutions qui permettent aux

Seminaristinnen de se préparer à la pratique de l'enseignement; ailleurs elles sont très insuffisantes ou n'existent pas. Du jour où les Écoles Normales seront jointes aux Lycées Supérieurs, un même programme, uniforme, devra être appliqué dans les unes comme dans les autres; partout les maîtres devront être également distingués. C'est ce que les Directeurs ont bien compris : telle est la portée de leur vœu.

***

Que pense l'opinion publique de ces projets : *Lycée* autonome de dix classes, aux études plus vastes et plus approfondies que dans les Écoles Supérieures de jeunes filles — *Lycée Supérieur* de trois classes, également autonome, supposant le Lycée, et ne préparant pas exclusivement ses élèves à l'Université — programmes réservant une part plus large à l'allemand — accès des Universités ouvert aux jeunes filles qui, après avoir traversé les treize classes, auront subi avec succès l'examen de sortie?

Les hommes partagent entièrement l'avis des Directeurs. C'est ce qui ressort des débats qui ont eu lieu devant les Chambres prussiennes. A la Chambre des Seigneurs, le 30 mars 1906, le Cardinal Kopp prononçait un discours dont nous extrayons les phrases suivantes : « Le mouvement féministe est une question de vie ou de mort (Brotfrage). Les nécessités économiques pèsent sur les femmes, et nous ne pouvons nous soustraire au devoir d'élargir le champ de leur activité, afin de leur donner de l'air et de la lumière. Mais, pour cela, il est nécessaire de les rendre capables d'embrasser de nouvelles professions... L'établissement d'enseignement secondaire pour les jeunes filles doit former un tout, qui donnera une culture générale. Son devoir de fournir au peuple allemand de bonnes maîtresses de maison, de bonnes épouses, de bonnes mères, ses fondements mieux établis ne lui permettront que de le mieux remplir. Sur ces fondements pourront s'élever des établissements destinés aux jeunes filles, qui ont non seulement le goût des études supérieures, mais la force et l'intelligence nécessaires pour s'y livrer : après être sorties du Lycée, elles trouveront l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances dans le Lycée Supérieur. Que les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles se consacrent, non à une

culture générale, mais à une culture spéciale, serait un véritable danger, qu'il faut éviter. » Il ajoutait, d'après le Dr Langemann, de Kiel : « affirmer que les hommes d'Allemagne craignent les femmes d'esprit cultivé, c'est une erreur ; ce qu'ils craignent, ce sont les femmes émancipées (emanzipierte), qui, à leur mari, à leurs enfants, à leur ménage préfèrent la science ou l'art. Si notre éducation des jeunes filles devait tendre à produire cet idéal de la femme moderne, ce serait, dans la vie de la famille et de la société, la plus grande révolution que nous ayons vue depuis des siècles ».

Ce sont les mêmes idées à peu près, qui, le 2 juillet, étaient exprimées à la Chambre des Députés, où l'on s'occupait de pétitions, dont la plupart demandaient que la question de l'enseignement secondaire des jeunes filles fût réglée par une loi. Au cours de la discussion, l'un des membres soutenait les propositions des Directeurs, avec cette différence qu'il demandait, au Lycée Supérieur, quatre classes au lieu de trois, et, à ce propos, il disait : « Cette assemblée a exprimé plus d'une fois son désir de ne pas voir la réforme de l'enseignement secondaire des jeunes filles tranchée dans un sens qu'elle ne saurait considérer comme rationnel et sain. Ce qui importe, ce n'est pas que le plus grand nombre possible de jeunes filles soient poussées aux études supérieures, mais que les Lycées forment des personnalités, au sens intellectuel et moral, que les jeunes filles y reçoivent une culture équivalente à celle des hommes, que l'on y élève des femmes, qui comprendront leur époque et les devoirs de leur époque, qui pourront collaborer au développement de la civilisation de leur temps. Naturellement, de bonnes maîtresses de maison, de bonnes mères, voilà, demain comme hier, ce que les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles doivent avant tout nous donner. Mais à celles qui ne pourront entrer dans le port du mariage (die nicht in den Hafen der Ehe einlaufen können), ou qui se sentiront portées vers de hautes études, nous voulons aplanir la route par la création des Lycées Supérieurs. Les féministes considèrent le Lycée uniquement comme une sorte de *Progymnase* [1], comme une préparation au Lycée Supérieur, et, plus tard, à l'Uni-

1. Établissement ne comportant que les six premières classes d'un *Gymnase*.

versité. Je tiens cette vue pour malsaine (nicht für gesund), car elle pousserait nos jeunes filles dans une voie, où seule la minorité s'engagera. Je ne crains pas, en effet, qu'elles ne se précipitent en troupeau sur les études supérieures; la plupart, après comme avant, toutes les fois que cela leur sera possible, se sentiront la vocation de... maîtresses de maison. »

Et les femmes, dira-t-on? On a vu, plus haut, leurs desiderata en ce qui touche l'organisation du Lycée et du Lycée Supérieur. Mais, en définitive, elles seront heureuses de voir les plans d'étude plus vastes, l'enseignement plus approfondi et s'adressant davantage encore au jugement; satisfaction leur sera donnée surtout par la création de ces Lycées Supérieurs, qui leur ouvriront les portes de l'Université, qui leur permettront l'accès de nouvelles carrières, encore qu'ils doivent être l'accessoire et non l'essentiel, comme certaines l'auraient désiré. Seulement elles avaient peut-être l'espérance de voir s'améliorer la situation qui est faite aux maîtresses dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles. Je ne parle pas de la disposition, en vertu de laquelle un professeur femme qui se marie cesse d'appartenir au corps enseignant : c'est une mesure généralement acceptée et qui peut se défendre, bien qu'une femme mariée,tant qu'elle n'a pas d'enfants, ait le temps de s'occuper de ses élèves, sans négliger son ménage. Mais actuellement, comme nous l'avons dit, à la tête des Écoles Supérieures publiques de jeunes filles, on ne trouve que des hommes, sauf, je crois, à Aix-la-Chapelle. En outre, le corps enseignant est, pour plus d'un tiers, composé d'hommes. J'ouvre au hasard, dans ma collection, le *Programme* de trois Écoles Supérieures de jeunes filles; sur 52 professeurs, abstraction faite de ceux qui sont chargés de la religion, je trouve vingt hommes, auxquels sont confiées les plus hautes classes. Les Dames ne pouvaient-elles espérer, sans folle présomption, que le nouveau réglement leur ferait, dans l'administration et l'enseignement, une part, sinon aussi considérable qu'en France, du moins plus large et plus digne de leurs talents? Telles étaient bien leurs secrètes pensées.

Ce qui le prouve, ce sont d'abord les articles de Revues, comme la *Frauenbildung*, où elles invoquent, à l'appui de

leur thèse, un certain nombre de raisons que l'on devine; de plus, elles font observer que, dans les Écoles Supérieures de jeunes filles, les professeurs hommes sont extrêmement inégaux, les uns, excellents, sachant communiquer à leurs élèves, avec toute la force de leur intelligence, les connaissances approfondies qu'ils ont amassées, les autres ne comprenant rien à l'âme des jeunes filles, « se croyant obligés de tout délayer, de tout sacrifier, de rendre toutes les connaissances efféminées et superficielles, mi-galants, mi-paternels »; mon expérience personnelle, si on veut bien m'autoriser à l'invoquer, me permet d'affirmer qu'il y a, dans ce passage, très peu d'exagération. Enfin, comme on me l'a souvent confié dans la conversation, comme je l'ai constaté, comme c'est aussi le cas chez nous, la personnalité physique du professeur-homme exerce une grande influence sur l'attention et le travail des jeunes filles, surtout lorsqu'elles dépassent la quinzième année. Les espérances féministes sont encore mieux révélées par un vœu unanime des Directeurs réunis le 10 avril 1906. « Il semble nécessaire de continuer, pour la direction et l'enseignement des Écoles de jeunes filles, de ne pas poser le principe de préférer les femmes aux hommes (Es erscheint erforderlich, dasz eine grundsätzliche Bevorzugung der Frau als Lehrerin oder Leiterin der Mädchenschulen ausgeschlossen bleibt), » ce qui signifie, d'après les explications publiées, que, dans les Écoles de jeunes filles, l'homme ne doit pas jouer un rôle secondaire. Qu'on ne voie pas, dans cette *thèse*, comme on dit là-bas, une application du *beati possidentes* ! Les propositions faites pour l'organisation des *Lycées* et des *Lycées Supérieurs*, attestent la sagesse et la conscience des Directeurs. La vérité, c'est qu'ils estiment, en toute conscience, que l'homme doit intervenir dans l'instruction de la femme, comme le père, à la maison, joue son rôle dans l'éducation du caractère de sa famille. Ils pensent même que l'influence de l'homme, à l'école, doit être la plus grande, pour contrebalancer l'action de la mère, une femme, pour communiquer à la femme certaines qualités proprement viriles, quelque chose de plus ferme dans l'intelligence, le raisonnement et le jugement. A cela s'ajoute l'influence des mœurs. La femme, en Allemagne, n'est pas encore vraiment la compagne de l'homme : elle de-

meure trop souvent, pour ne rien exagérer, la maîtresse de maison, la *Hausfrau*, comme on l'a répété à l'envi dans les discours que nous avons reproduits. Son rôle, m'a-t-on assuré maintes fois là-bas, est, dans le ménage, aussi important qu'en France ; il est possible, mais ce n'est pas l'apparence. Faut-il s'en étonner chez un peuple profondément religieux, naturellement discipliné, et qui doit sa situation dans le monde à ses armées, à des hommes ? Aussi bien l'admiration des femmes allemandes va-t-elle avant tout aux officiers ; on cite les jeunes filles qui, demandées en mariage par des officiers, les refusent et leur préfèrent des professeurs ou des avocats. Pour les mêmes raisons, le mouvement féministe est-il encore peu développé en Allemagne ; la grosse majorité des femmes se contente de la place qui lui est assignée dans la famille et dans la société.



Et cela seul suffit à prouver que les Directeurs ont vu juste : les temps ne sont pas mûrs là-bas pour une réforme plus complète et plus étendue que la réorganisation projetée. Elle va d'ailleurs, semble-t-il, nous mettre désormais, sous ce rapport aussi, en état d'infériorité par rapport à l'Allemagne !

Henri Bornecque,
Professeur à l'Université de Lille.

NOTES SUR LA « LÉGENDE DES SIÈCLES » DE VICTOR HUGO

Il est devenu nécessaire de préciser et de compléter ici les premières indications que nous avons données, il a quelques mois, au sujet de la *Légende des Siècles* [1].

L'édition nationale vient en effet d'être achevée [2]. Cette édition, pour nous faciliter la connaissance et la pleine intelligence de l'œuvre, nous présente :

1° Un texte revu et corrigé.
2° Une chronologie des pièces ou du moins toute une série de dates nouvelles.
3° Des notes explicatives sur diverses pièces : un choix de variantes et de vers inédits.
4° Un historique de la composition de l'œuvre.

Nous nous proposons, en nous plaçant successivement à ces différents points de vue, de donner quelques documents nouveaux sur la *Légende des Siècles* et d'éclaircir, notamment en ce qui concerne les dates, certaines contradictions.

***

1° **Le Texte.** — Le texte de la *Légende des Siècles* avait besoin d'être revu de fort près, notamment en ce qui concerne les noms propres. Leur orthographe ne préoccupait pas toujours le poète. Il dressait pour lui, avant le travail de composition, des listes de noms empruntés aux nombreuses sources qu'il consultait ; ensuite, il puisait dans ces listes au moment propice de l'inspiration.

Au cours des ratures et des variantes, ces noms s'altéraient quelquefois inconsciemment sous sa plume : il n'a pas toujours pu corriger ses épreuves lui-même : il y aurait donc souvent intérêt à restituer, dans une édition définitive, l'orthographe du premier jet.

M. G. Simon corrige bien Boron, roi d'Arles, en Bozon : mais

1. *Revue Universitaire* : 15 Mai 1906. Les *Thèmes d'inspiration de la Légende des Siècles*.

2. *La Légende des Siècles*, Paris, Ollendorf (2 vol. in-8°). Un des intérêts de cette édition est la publication de fragments inédits que nous risquions de tarder à connaître. Un accord est en effet intervenu entre M. G. Simon et la Bibliothèque Nationale. Celle-ci a laissé entre les mains du nouvel éditeur de V. Hugo tous les manuscrits non déposés par P. Meurice. On peut s'étonner de cet accord. Il eût été plus naturel — il eût été surtout moins gênant pour les travailleurs — de voir les manuscrits déposés d'abord à la B. N. selon le vœu du testament de V. Hugo, et empruntés par l'éditeur au fur et à mesure de ses besoins. Il est à regretter que ce dernier projet, qui avait tout d'abord été indiqué, n'ait point prévalu.

pourquoi ne pas écrire Boson, qui est la première et bonne leçon de V. Hugo? C'est d'ailleurs là une erreur de peu d'importance.

Il en est de plus graves. L'édition actuelle nous donne dans la liste des Géants le nom de *Craos*. *Craos* n'a jamais existé, il s'agit de *Cœos*, époux de Phébé et père de Latone. V. Hugo a écrit deux fois ce nom de *Cœos*, jugeant que la première graphie n'était pas assez lisible. Il y a eu là faute de lecture. Faute de lecture encore : (II, p. 535), où l'île connue de Sycione est transformée en Syrione. Mais que dire, à propos d'Aymerillot, d'Altabiçar (note de V. Hugo; I, p. 413) altéré par l'éditeur en Altabi*cus*! Nul, depuis G. Paris, n'ignore Altabiçar et la supercherie du Chant Basque imité par V. Hugo au début de la pièce d'*Aymerillot*! Quelquefois même l'édition nouvelle enrichit la zoologie aux dépens des connaissances de V. Hugo. Celui-ci (II, p. 413) avait nommé l'hippocampe, qui s'est transformé sous la plume de l'éditeur en *hippocante*!

Certaines premières leçons seraient précieuses au point de vue des sources. Dans les *Bannis*, tirés d'Hérodote (VII, p. 65), V. Hugo avait d'abord, au lieu de *Cynthæus* et de *Méphialte*, noms forgés, copié les noms donnés par l'historien grec : *Dycæus* et *Démarate* ; non-seulement M. G. Simon ne nous donne pas cette première leçon, mais, rencontrant de nouveau au cours de la pièce ledit Demaratos, il lit et donne comme texte de sa variante : *Domaracos*! Je me bornerai à ces exemples : il y a lieu de ne se fier qu'avec réserve à l'orthographe des noms propres, dans le texte de la nouvelle édition.



2° Les Dates. — Nombre de réserves sont à faire au sujet des dates, lues ou proposées par l'auteur du nouveau texte. Là encore je dois me borner, faute de pouvoir faire parcourir au lecteur le manuscrit tout entier, à un petit nombre d'exemples.

LA VISION D'OU EST SORTI CE LIVRE. — M. G. Simon date (I, 18) l'ensemble de la pièce du 26 avril 1857. Si vous recourez aux notes explicatives, vous constaterez que l'éditeur reconnaît que, seul, un feuillet est de cette date de 1857 : le reste de la pièce, dit-il, est de 1859, ainsi qu'en témoigne une note de V. Hugo, feuillet 5, « Christ expire non loin de Néron applaudi » :

> « Après avoir fait ce vers, aujourd'hui 22 Avril 1859, je me suis aperçu que c'était le vendredi saint. »

Or l'écriture de toute la pièce est semblable; seul le papier du dernier feuillet diffère : mais ce qui est plus curieux c'est que ce

dernier feuillet lui-même est bien daté du 26 avril 1859. Il y a eu simplement erreur de lecture [1].

LES SEPT MERVEILLES et L'ÉPOPÉE DU VER. — D'ailleurs il serait puéril de chercher des preuves de dates éloignées ou rapprochées dans l'identité ou la dissemblance du papier employé. Sur la première page du manuscrit des *Travailleurs de la mer* V. Hugo écrit :

« 4 Juin 1864 : j'entame aujourd'hui le papier Charles que Bichard m'a vendu comme inaltérable. »

et sur la dernière :

« 29 avril 1865. J'écris la dernière page de ce livre sur la dernière page du papier Charles-1849 [2] : ce papier aura commencé et fini avec ce livre. »

Or il y a entre le début du livre et sa fin quinze mois d'intervalle. Est-il admissible, après cela, de vouloir assigner aux *Sept Merveilles* et à l'*Épopée du ver* la même date du 31 décembre 1862. sous prétexte que leur manuscrit est de semblable papier et paginé avec le même système de lettres alphabétiques? Sans aucun doute le titre de la Pièce de l'*Epopée du ver* a bien été imaginé en même temps que celui des *Sept Merveilles*; le plan retrouvé de V. Hugo en fait foi, mais V. Hugo a d'abord écrit et fort antérieurement les *Sept Merveilles* jusqu'à : « Alors le ver chanta. » Il a repris à une date postérieure son cahier de papier et sur un autre rythme, d'une toute autre écriture, il a composé : « Je suis le ver, je suis fange... » ainsi que la pièce intitulée l'*Epopée du ver*, il a ensuite *intercalé* le titre. L'écriture de la seconde partie après : « Alors le ver chanta », est *seule* la grosse écriture écrasée de 1862.

MARIAGE DE ROLAND; AYMERILLOT. — Sur ces deux pièces, je serai très bref. L'éditeur propose (I, p. 524) la date de 1840. Or les papiers d'Hugo contiennent la page même du « Journal du Dimanche », 1er novembre 1846, sur laquelle le poète, en lisant, s'est essayé, pour la première fois, à rimer la prose du récit de Jubinal.

C'est ainsi que Roland
Épousa ses amours, la belle Aude au cou blanc.

Car l'affaire fut chaude.
C'est ainsi que Roland épouse la belle Aude.
(*Mar. de R.*)

Sire, dit le Gantois, je voudrais être en Flandre.
(*Aymerillot*)

1. Pour la forme de ce 9, cf. entre autres le manuscrit de la pièce *Choix entre deux passants* datée par M. Simon lui-même 30 oct. 1859.
2. Ce papier Charles est en effet filigrané : 1849.

Il y a lieu de s'étonner qu'on ait pu imprimer : La pièce est de 1840 [1].

***

3° **Notes explicatives et choix de variantes et de vers inédits.**— Que voilà bien une division malencontreuse et d'ailleurs mal observée ! Pour nous rendre compte de l'histoire d'une pièce, il nous faut sans cesse courir de l'un et à l'autre chapitre : un grand nombre de variantes ont pris place aux « Notes Explicatives » et un certain nombre de « Notes Explicatives » se trouvent rejetées aux variantes. C'est la partie la plus confuse de l'édition, et les erreurs et les lacunes s'y multiplient.

AIDE OFFERTE A MAJORIEN. — « Pas de variantes intéressantes », nous dit-on. Cependant le décor de la pièce est inquiétant : « Forêt en Germanie ». Majorien vit-il jamais Attila en Germanie? La variante eût donné l'explication. Tout d'abord il ne s'agissait ni d'Attila, ni de Majorien. Victor Hugo avait écrit *Numérien* : il a changé le nom et gardé le décor.

DIDEROT. — D'autres fois dans l'attribution des variantes, l'éditeur a le verbe impératif. A propos du groupe des Idylles. « Fragment, dit-il, *qu'il faut* attribuer à l'Idylle de Diderot ». Il omet de nous en donner les raisons, et j'avoue ne les avoir point comprises.

L'AIGLE DU CASQUE. — Nous nous sommes tous jusqu'ici étonnés de la date tardive attribuée à *l'Aigle du Casque* : une note explicative était attendue. Les manuscrits font foi que V. Hugo eut l'idée de la pièce, en fit le plan, et en écrivit quelques vers très antérieurement à cette date. De ces vers quelques uns sont cités. Ils datent de l'époque où V. Hugo appelait sa pièce le *Cimier* et hésitait sur l'oiseau vengeur qu'il placerait sur le casque : Aigle ou Cigogne? Mais on se garde de nous le dire, et de nous faire savoir qu'ils sont écrits sur une feuille, dont le verso porte un brouillon des *Châtiments* (1852) :

Que Mérimée a telle autre âme de laquais...
Que Changarnier ce sergent bucolique., etc.

En réalité l'inspiration de l'*Aigle du Casque* n'est autre que le

1. Nous ne relevons pas les erreurs de date qui peuvent être des fautes typographiques. Dans la pièce *La Vision*, M. Simon écrit I. p. 18: 26 avril; et page 508 : 27 avril. A ce propos signalons dans notre « Chronologie des *Légendes des Siècles* » (R. U., 15 Mai 1906) les errata suivants :
1° *Suprématie.* — Lire 8 avril et non 8 mars.
2° *Jean Chouan.* — Lire 14 septembre et non 14 décembre.
3° Le mot *Paris* a été introduit à tort dans la Colonne des dates de 1872. D'août 1872 à juillet 1873, V. Hugo habita Guernesey.

prolongement immédiat du *Mariage de Roland* et d'*Aymerillot*. Pourquoi ne l'avoir pas constaté?

***

4° Historique. — Sans aborder toutes les questions soulevées par l'éditeur dans son *Historique* qui est la partie la plus intéressante de son œuvre, je me montrerai surpris de tous les efforts qu'il y fait pour laisser dans l'ombre l'influence d'Hetzel sur la publication de la *Légende des Siècles*.

Je crois qu'il y a, dans le sujet, trois questions différentes à considérer : l'inspiration épique du poète en général, — l'idée et le titre des « Petites Epopées », — et enfin la composition même de la *Légende des Siècles*.

1. Inspiration épique. — Sur le premier point tout le monde est d'accord, et l'on ne saurait nier que dans toutes les productions de V. Hugo, poèmes, romans, drames, l'allure épique de l'écrivain va s'accentuant des *Odes et Ballades* aux *Burgraves*. Je m'étonne que M. G. Simon ne nous ait point cité cette curieuse édition des *Burgraves*, signalée dans les Éditions originales des Romantiques (Paris, Rouveyre, 1886, p. 28) et que j'ai eu le plaisir de tenir entre les mains chez mon collègue Rocheblave. Le verso de la couverture contient cet intéressant classement des œuvres de V. Hugo.

XIIIe siècle,	Allemagne :	*les Burgraves.*
XVe siècle,	France :	*Notre-Dame de Paris.*
XVIe siècle,	France :	*Le Roi s'amuse.*
—	Espagne :	*Hernani.*
—	Italie :	*Lucrèce Borgia.*
—	—	*Angelo, tyran de Padoue.*
—	Angleterre :	*Marie Tudor.*
XVIIe siècle,	France :	*Marion Delorme.*
—	Espagne :	*Ruy Blas.*
—	Angleterre :	*Cromwell.*
—	Norvège :	*Han d'Islande.*
XVIIIe siècle,	France :	*Bug-Jargal.*

XIXe siècle, *Odes et Ballades — les Orientales — les Feuilles d'Automne — les Chants du Crépuscule — Les Voix intérieures — Les Rayons et les Ombres — Le dernier jour d'un condamné — Claude Gueux — Littérature et philosophie mêlées — Le Retour de l'Empereur — Le Rhin.*

On sait que V. Hugo eut tout d'abord l'idée de classer sa *Légende des Siècles* par ordre géographique, et la première division de ses œuvres dans l'espace et dans le temps qu'il imaginait, dès 1843, était bien déjà une manière de considérer l'ensemble de ses productions comme une vaste épopée.

Le génie de V. Hugo fut dès le premier jour au genre épique : c'est un point acquis.

2. L'Idée des « Petites Épopées ». — Il songea probablement dès 1846 aux « Petites Épopées ». Il y songeait, on ne saurait le nier, tout au moins pour ce qui concerne le moyen âge, en composant sous l'influence de Jubinal, *Aymerillot*, le *Mariage de Roland* et l'*Aigle du Casque*. M. G. Simon tire une preuve de cette préoccupation épique de V. Hugo des mots « Petites Épopées» inscrits en 1853 sur une page de la *Vision du Dante*; et partout où il trouve la mention « Petites Épopées » ou simplement l'abréviation P. E., ces mots et ces lettres lui paraissent un argument. Il est superflu de faire remarquer que ce P. E. a pu être ajouté par V. Hugo précisément au moment où il était pressé de satisfaire à la demande d'Hetzel et où il utilisait pour son œuvre à paraître le plus qu'il pouvait de ses inspirations antérieures. Au reste, il est évident que les mots « Petites Épopées » de *la Vision du Dante* sont de la même encre et de la même plume que ceux qui figurent sur le Romancero du Cid, composé en juillet 1856, après la visite d'Hetzel.

Mais il existe une preuve convaincante que V. Hugo avait dès 1854 trouvé le titre de « Petites Épopées » et c'est précisément celle-là que M. G. Simon ne nous a pas donnée jusqu'ici. Cette preuve est au Musée V. Hugo, à la disposition de tous. C'est une mince brochure bleue pâle in-32, 16 pages, qui contient la lettre de V. Hugo à Lord Palmerston, secrétaire de l'intérieur. La lettre est du 11 février 1854, et la brochure à été imprimée à St-Hélier, imprimerie universelle, 19, Dorset-Street. Je reproduis ici le verso, intéressant à plus d'un titre.

AVIS DES ÉDITEURS.

M. Victor Hugo qui consacre son exil tout à la fois à l'accomplissement de ses devoirs d'homme politique et de citoyen et à la continuation de ses travaux littéraires, publiera successivement les ouvrages suivants :

Histoire contemporaine : *Le Crime du Deux-Décembre*, avec notes et pièces justificatives.

Poésie : *Les Contemplations*, 2 vol.
Les Petites Épopées, 1 vol.
Roman : *Les Misérables*, 3 parties : 6 vol.

De ces divers ouvrages, un seul l'*Histoire du Crime du Deux-Décembre* touche aux hommes et aux choses de la politique actuelle. Les autres appartiennent à la littérature pure et à la philosophie sociale. Cette dernière observation s'applique en particulier au dernier roman intitulé : *Les Misérables*. Ce livre commencé avant 1848, interrompu par la Révolution de février pour être achevé dans l'exil, du reste absolument étranger aux faits politiques immédiats, est dans la pensée de l'auteur, sous la forme drame et roman, une sorte d'épopée sociale de la misère.

3. La Composition de la *Légende des Siècles*. — Cette idée première des « Petites Épopées », V. Hugo l'abandonna, sous les influences dont nous avons parlé précédemment. Tout entier à ses *Apocalypses*, ainsi qu'il les nommait, il n'avait d'autre idée que de faire passer en librairie : *La fin de Satan*, *Dieu* et une grande partie des pièces qu'il situa dans les deux dernières *Légendes*. Hetzel lui força la main [1]. Les « Petites Epopées » ne furent réellement mises sur le chantier qu'en 1856, après la venue d'Hetzel à Guernesey et elles furent englobées dans une conception plus élargie qui s'appela la *Légende des Siècles*. Voilà qui ne diminue en rien le génie de V. Hugo : tout au plus, peut-on trouver qu'il y eut chez le poète une de ces bizarreries coutumières à tous les grands génies. Il n'y a rien là d'inavouable. Pourquoi n'avoir pas marqué nettement l'heureuse intervention d'Hetzel ?

J'espère que dans ses prochaines éditions M. G. Simon ne sera pas toujours hanté de l'idée qu'on en veut à la gloire de Hugo. On le sent, dans ses notes et dans son choix de variantes, à la fois dirigé et gêné par cette préoccupation. En littérature, tout finit par se savoir. La gloire littéraire de V. Hugo est de celles qui peuvent supporter la pleine lumière, et le meilleur moyen de la servir est de ne rien cacher de la vérité.

Paul Berret,
Professeur de Première au Lycée Hoche.

1. *Revue Universitaire*, 15 mai 1906. Qu'on se rappelle notamment la lettre d'Hugo à Meurice : « Vous savez que je suis décidé ou plutôt *qu'on m'a décidé* aux Petites Épopées. »

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Ferdinand Brunot. — Histoire de la Langue française *des origines à 1900.* **T. II. Le XVI[e] siècle.** Paris, Librairie Armand Colin, 1906, in-8°.

Le second volume de l'excellent et lumineux ouvrage de M. Brunot comprend le développement de la langue au XVI[e] siècle. Il se fait de deux façons, l'une externe, l'autre interne. La langue s'étend, s'applique à des emplois et des sujets nouveaux qu'elle dispute au latin. Et elle se modifie, par introduction d'éléments nouveaux et par évolution des éléments et des lois qui existaient antérieurement. On lira particulièrement avec profit, au point de vue de la littérature, le premier livre, *l'Émancipation du français*, qui montre les conquêtes du français sur le domaine du latin, le 2[e], *Tentatives des savants pour cultiver la langue*, en simplifiant l'orthographe et en constituant une grammaire : dans le 3[e], la 1[re] section, *vocabulaire*, développement du fonds français et emprunts aux autres langues, et la 4[e] section, *syntaxe*, terminée par un chapitre très suggestif sur l'ordre des mots, qui conduit au seuil de l'étude littéraire. A vrai dire tout est à lire : et si les grammairiens et les historiens de la langue trouvent dans cette ample synthèse une base solide à leurs travaux, ce sera pour les professeurs et historiens de la littérature le plus précieux des manuels où ils rencontreront à peu près tout ce qu'ils ont besoin de savoir sur le développement et les transformations de la langue. Ils seront ainsi munis d'un bon outil pour la plus importante des sciences auxiliaires dont ils ont besoin. — Je me demande si, dans le tableau des conquêtes du français, il n'eût pas fallu, plus constamment et plus abondamment, faire place aux traductions à côté des ouvrages originaux de science et de philosophie. Sans doute, pour nous, la composition d'ouvrages originaux a une signification plus forte : mais il n'en était pas de même au XVI[e] siècle, où les ouvrages traduits ne se distinguent pas des autres, et ont la même valeur pratique. Et peut-être l'indication n'est-elle pas moins nette, qu'on tirerait de la pensée de publier, dans une forme accessible à tout le monde, un ouvrage déjà à la portée des savants spéciaux. J'aurais aimé aussi à voir souligner davantage le véritable mouvement *moderne* si sensible chez les traducteurs même d'ouvrages de littérature, et jusque chez un lettré tel que Ronsard : il y a eu dans ce XVI[e] siècle si plein d'antiquité une puissante et large passion de transporter en français tout le dépôt des belles connaissances des anciens pour dispenser la jeunesse d'alors de l'étude des langues anciennes. Ce fait n'est pas négligé de M. Brunot; il me semble qu'il ne lui a pas donné toute sa valeur.

Émile Picot. — Les Français italianisants au XVI[e] siècle. Paris, H. Champion, 1906, in-16°.

On trouvera dans ce volume 21 notices sur des Français qui ont écrit en italien. Elles ont cette richesse d'érudition, cette exactitude scrupuleuse du détail à laquelle M. E. Picot nous a depuis longtemps habitués.

Elles constituent une contribution très importante à l'histoire des rapports intellectuels de la France et de l'Italie. Quelques-unes de ces notices intéressent plus particulièrement notre histoire littéraire : celles qui sont consacrées à Claude de Seyssel, à Marg. d'Angoulême, à Saint-Gelais, à Rabelais, à Joachim du Bellay. J'ajoute celles des imprimeurs lyonnais Jean de Tournes et Guillaume Roville ; M. Picot nous donne une liste de leurs impressions italiennes ; ils ont édité le *Courtisan*, le *Décaméron*, le *Roland Furieux*, et surtout Pétrarque et Dante.

Montaigne. — Journal de voyage, publié par Louis Lautrey. Hachette et Cie, 1906, in-12.

Depuis les premières éditions du *Journal de voyage* de Montaigne qui furent données au XVIIIe siècle, on s'était contenté de reproduire le texte fort peu satisfaisant de Meusnier de Querlon. M. Lautrey a eu le mérite de voir qu'il était nécessaire de tenter une édition critique, et il a eu le mérite non moins grand d'exécuter cette rude tâche. Il a nettoyé le *Journal de voyage* d'une multitude de petites fautes, rectifié des noms propres étrangement défigurés, corrigé des ponctuations qui détruisaient le sens, distingué de la rédaction du valet les annotations que Montaigne y a ajoutées en la relisant, et replacé parfois ces annotations en leur véritable lieu. Certains changements très ingénieux et très simples ont une évidence qui s'impose. « M. de Montaigne disait que c'estoit la lune de ses tretes. » Et Meusnier de Querlon expliquait que la poussière obscurcissant la route faisait le même effet que la lune. M. Lautrey corrige : « C'estoit là l'une de ses tretes », et une parenthèse introduite à propos achève d'amender le passage. Quoique le texte de M. Lautrey marque un sérieux progrès, et même le premier progrès dans l'amélioration du texte de Montaigne, son travail est loin d'être définitif. Il ne me semble pas qu'il ait procédé en philologue de métier. Peut-être a-t-il travaillé avec plus de finesse que de méthode, et sa divination l'a parfois laissé en route, parfois égaré. Il tient pour suspectes ou corrige de bonnes leçons : p. 83, *aboutissant*; p. 140, *puisqu'il l'espousa* (ce *puisque* tombant sur la proposition principale, qui suit, et non sur la relative qui précède); p. 145, *mêmes les contre fenêtres* (ou contrevents) : il ne faut pas ôter ce *les*, « contre fenêtres » est un mot composé; p. 151, *terre brunie en airein*, la correction « réunie en airein » ne fait pas de sens. Montaigne vient de parler de « certene terre durcie et peinte comme marbre » : ici elle est brunie de la couleur du bronze; p. 164, inutile transposition de *bien*; p. 276, *cette grande ruine qu'ils disent... être* le Prædium *d'Adrian* l'Amperur, [*une ville, come ils disent*] : mauvaise correction; il suffit d'ôter la répétition du verbe *être* dans les éditions originales pour avoir un très bon sens : *qu'ils disent... être une ville, comme ils disent* (*être*) *le* Prædium *d'Adrian, l'Amperur*. Le second *être* est de trop : *ville*, M. Lautrey l'explique fort bien par « villa ». Voici deux passages plus importants. P. 323 :

M. Lautrey lit :	Edition originale.
Cette nation a force soldats, *des habitants du païs* qui sont tous enregistrés pour le service de la seigneurie *et sont tous du païs*. Les Colonels n'ont autre charge que de les exercer souvent... et teles choses. Ils n'ont nuls gages... Il n'y a que le Colonel qui doit estre de nécessité étrangier et païé.	Cette nation a force soldats, qui sont tous enregistrés, *des habitants du païs*, pour le service de la seigneurie. Les Colonels n'ont autre charge que de les exercer souvent... et teles choses, *et sont tous du païs*. Ils n'ont nuls gages... Il n'y a que le Colonel qui doit être de nécessité étrangier et païé.

Evidemment le texte de Meusnier de Querlon est le meilleur. Il n'y a qu'à ôter les virgules qui enferment les mots *des habitants du païs* pour que la première phrase soit irréprochable. M. Lautrey, en y transportant *et sont tous du païs*, la charge d'une redite et ôte à la suite sa cohésion logique. La dernière phrase de ma citation oppose un Colonel *étranger* et *payé* à des officiers *du pays* qui n'ont *pas de gages*. Tout cela va fort bien. La faute est uniquement dans l'expression *les Colonels* qui ne peut s'opposer à *le Colonel*. M. Lautrey pense qu'il y avait peut-être *les Capitaines*; mais non : « parmi eux, dit Montaigne sont les Capitenes, Anseignes, Sarjans. » Donc le nom que cache le mot *Colonels* n'est pas *Capitenes*, mais un terme plus général, que je ne vois pas. — P. 75, A Mulhouse, M. de Montaigne « prit un plaisir infini à voir la liberté et bonne police de cette nation, et son hoste du Reisin revenir du Conseil de la dite ville, et d'un palais très magnifique et tout doré, où il avoit présidé, pour servir ses hostes à table; et un home sans suite et sans autorité, qui leur servoit à boire, avoit mené quatre enseignes de gens de pied contre le service du Roy, sous le Casemir en France, et estre pansionnere du Roy à trois cens éscus par an, il y a plus de vint ans. » Ce texte est visiblement estropié. M. Lautrey propose de rapporter *qui leur servoit à boire* à l'hoste du Reisin : je l'admets, et j'y verrais volontiers une annotation de Montaigne précisant *servir à table*. Ensuite M. Lautrey songe à lire : *et est pansionnere*; mais il voit la contradiction de faire pansionner par le roi de France un homme qui a mené quatre enseignes contre lui. Il donne donc la pension à l'hôte de Reisin: mais quel rapport a ce détail avec ce que remarque Montaigne, que dans cette république un aubergiste peut avoir charge des intérêts de la ville, et gère les affaires publiques? Je ferais passer comme M. Lautrey *qui leur servait à boire* dans la première partie de la phrase, puisqu'il serait trop superflu de dire qu'un homme qui sert à boire est *sans suite et sans autorité*. Dans la seconde partie je changerais *avoit mené* en *avoir mené*, et j'intervertirais *contre* et *pour*. Je lirais : « Voir... son hoste... revenir... et un home sans suite et sans autorité *avoir* mené quattre enseignes de gens de pied *pour* le service du Roy *contre* le Casemir en France, et estre pansionnere du *Roy*, etc. » Que le sens se tienne ainsi, c'est évident : et que ce soit le sens de Montaigne, cela résulte de la phrase qui suit, qui fait un coq à l'âne si ce huguenot de Mulhouse n'a pas servi dans le parti du Roy : « Lequel seigneur... lui dit, entre autres choses, qu'ils ne font nulle difficulté, pour leur religion, de servir le Roy contre les huguenots mesmes. » Dans l'annotation, M. Lautrey se reconnait fort redevable à M. d'Ancona qui a édité cet ouvrage en Italie. Il a apporté d'ailleurs une contribution personnelle qui est loin d'être médiocre. — *Cavea stultorum mundus* ne doit pas se traduire : « Le monde est un parc de sottes brebis », mais « le monde est un public de fous. »

Abel Lefranc. — Défense de Pascal. *Pascal est-il un faussaire*? Éditions de la *Revue politique et littéraire*, 1906.

M. Lefranc, dans une argumentation pressée et vigoureuse, s'est efforcé de ruiner les articles de M. Mathieu qui ont fait tant de bruit, même du scandale, l'an passé. Sur les points qu'il a choisis, il me paraît qu'en général sa démonstration est assez forte. Je dois dire d'ailleurs qu'à mon avis, c'étaient les points visiblement faibles de la thèse de Mathieu. Le raisonnement sur le choix d'un éditeur était bien frêle. Le mot de *faux* était énorme et disproportionné. Supposer que la lettre en question ne fût pas réelle, ou eût été arrangée pour le public, c'était un artifice

d'exposition qui n'était pas nouveau ni inusité; et il n'y avait pas de quoi se voiler la face. La forme étant indifférente, il n'y avait qu'à retenir le fond, l'essentiel : c'est la revendication que fait Pascal de l'idée de cette expérience comme sa propriété personnelle, et cela, des textes la lui assurent, quelle que soit l'incertitude de certaines circonstances. M. Lefranc a donc bien fait de repousser l'excès des accusations portées contre Pascal. Je suis d'ailleurs fâché qu'il nous ait apporté une *défense* de Pascal, c'est-à-dire un plaidoyer; il a mêlé à sa critique une émotion morale, une préoccupation de blanchir un homme qu'il admire, sentiments respectables mais qui l'ont empêché de concéder à M. Mathieu ce qu'il faut concéder. L'idolâtrie de Pascal a fait des progrès singuliers en ces dernières années. Le personnage s'idéalisait à l'excès aux mains des éditeurs, biographes, commentateurs. Il était bon qu'une réaction, même un peu brutale, nous avertît de nous remettre sous les yeux le vrai Pascal, l'opiniâtre et ardent auvergnat, jaloux de ses inventions, dévoré d'ambition et d'amour-propre, toujours prêt à se tailler largement sa part d'honneur et de gloire, et ayant à point les conduites subtiles et les inexactitudes de mémoire qu'ont toutes les natures passionnées et fiévreuses. Si M. Lefranc avait marqué ces ombres, ses démonstrations n'en eûssent pas été affaiblies, et il nous eût ramené plus près de la vie.

Albert Schinz. — **Le manuscrit de la première ébauche des « Confessions ».** Extrait de la *Revue d'Histoire Littéraire*. Librairie Armand Colin, 1906, brochure in-8°.

Étude minutieuse où l'on trouvera des détails intéressants qui compléteront ce qu'a écrit Jansen dans son *Histoire critique de la composition des Confessions*. M. A. Schinz fait aussi quelques rectifications utiles. Il me semble qu'il exagère, dans ses conclusions, pour les opposer à celles de Jansen, la distinction des deux attitudes de Rousseau. Confession psychologique et confession apologétique sont inséparables; les deux desseins naissent simultanément chez Rousseau. Nul n'avoue l'intention apologétique, qu'il s'agisse de César ou de Rousseau; et très sincèrement on s'imagine, en parlant de soi, n'être qu'un rapporteur véridique, alors qu'on plaide pour soi. Rousseau n'a eu l'idée qu'on ne pouvait connaître un autre que soi, que parce qu'il s'estimait méconnu de tout le monde, donc inconnu à tout le monde; et à la source de l'entreprise psychologique se trouve l'arrière-pensée défensive. Il faudrait, antérieurement à toute idée de psychologie et d'apologie, marquer comme origine des *Confessions* le besoin qu'avait Rousseau de revivre son passé. Comme beaucoup d'hommes, ce besoin l'a saisi un peu après la quarantaine. La première secousse a été donnée au souvenir par le voyage de Genève de 1754. Et dans tout ce qu'il écrit depuis, les rappels de sa vie débordent : le passage sur son père dans la Dédicace de l'Inégalité, certaines notes et divers morceaux de la seconde partie de la Lettre sur les spectacles, les premières rêveries d'où sortit la *Nouvelle Héloïse* et nombre de traits et de détails dans les personnages et dans l'action, les quatre lettres à M. de Malesherbes, un certain nombre aussi d'anecdotes de l'*Émile*. Je ne vois que le *Contrat social* où l'écrivain ne laisse pas déborder les réminiscences de sa vie genevoise et savoisienne. Ceux qui ont lancé Rousseau dans l'entreprise des *Confessions*, Rey et Duclos, avaient bien noté cette disposition. Le récit fait pour M. de La Martinière n'a aucun rapport avec les origines des *Confessions*. Il date de la jeunesse; c'est un écrit de circonstance, dont Rousseau, alors plus élancé vers

l'avenir que soucieux du passé, se désintéressa, dès qu'il fut rédigé, et dont nous ne savons d'ailleurs absolument rien.

L. Brédif, recteur d'Académie honoraire. — **Du caractère intellectuel et moral de Jean-Jacques Rousseau**, *étudié dans sa vie et ses écrits*. Avec une lettre reproduite en phototypie. Paris, Librairie Hachette et C[ie], 1906, in-8°.

Ce livre est d'un homme qui connaît Rousseau, qui a vécu avec lui, qui essaie de lui faire justice et ne peut se défendre d'une sympathie pour lui, même en regardant ses tares. Certains traits de Rousseau, qu'on n'a, je crois, jamais assez marqués, sont nettement indiqués : ainsi cette prudence conservatrice par laquelle il neutralise constamment dans la pratique ses théories révolutionnaires et ses paradoxes absolus. La forme confuse et indigeste de l'ouvrage lui fera tort. M. Brédif eût sans doute mieux réussi, s'il eût montré le développement de Rousseau dans l'ordre des temps, et saisi à leur date, à leur point réel d'apparition, les caractéristiques intellectuelles et morales de Rousseau.

Ernest Dick.— Plagiats de Chateaubriand. 1° Le Voyage en Amérique; 2° Comment Ch. s'est servi de Gibbon (*Le Génie du Christianisme. Les Martyrs. Discours sur la chute de l'empire romain).* Inauguıal Dissertation. Berne, 1905, in-4°.

Aux curieuses découvertes de M. Bédier, M. Dick ajoute l'indication, accablante pour Chateaubriand, des emprunts faits à Beltrami. Il en vient à se demander si Chateaubriand est même allé au Niagara, sans d'ailleurs en établir l'impossibilité. Dans l'emploi de Gibbon, il faut distinguer. Plagiat ou démarquage pour le *Discours sur la chute de l'empire romain*; mais usage légitime dans le *Génie* et surtout dans les *Martyrs* : ici le romancier se documente, et il a raison de se servir de Gibbon; il ne le copie pas mot à mot, et il va voir aux sources indiquées pour en extraire du pittoresque complémentaire. L'artiste est sauf, dans toutes ces révélations : le caractère de l'homme en souffre seul. Ce n'est pas le plagiat littéraire qui est grave; en ce temps-là, ce l'était moins qu'aujourd'hui. Mais il s'est servi de ces plagiats pour prendre de belles poses, pour soutenir le mensonge qui l'idéalisait, le grandissait devant le public et les dames. C'est cela qui est vilain.

C. Latreille. — Joseph de Maistre et la Papauté. Paris, Librairie Hachette et C[ie], 1906, in-16.

M. C. Latreille étudie le livre *du Pape*, sa préparation, ses sources et son influence. Son étude, très précise et très bien informée, éclaire une des parties principales de l'œuvre et de la pensée de J. de Maistre. Tout à fait curieux est le chapitre des sources, qui nous renseigne sur la manière dont J. de Maistre a travaillé, et celui où l'on voit le lyonnais Guy Marie de Place s'évertuer à corriger ce travail. L'analyse de l'argumentation de J. de Maistre est serrée et vive. Pour l'influence, elle est certaine, et M. Latreille, en la constatant, a pris quelques précautions pour ne pas l'exagérer; cependant elle paraît encore grossie, par l'élimination,

difficile à éviter, des circonstances historiques qui ont fait évoluer le catholicisme dans le sens de Joseph de Maistre. Les faits ont validé ses arguments : en sont-ils sortis ? il est permis d'en douter. Il a fourni une doctrine pour revêtir de légitimité rationnelle un mouvement que les circonstances du catholicisme en Occident, et particulièrement en France, produisirent nécessairement. C'est là une des formes de ce qu'on appelle l'influence de la littérature.

Essai d'un système de philosophie catholique (1830-1831), par **F. de Lamennais.** *Ouvrage inédit,* recueilli et publié d'après les manuscrits avec une introduction, des notes et un Appendice, par **Christian Marechal**, agrégé de l'Université. Paris, Librairie Bloud et Cie. 1906, in-16.

Cet ouvrage est un cours, dicté sans doute plutôt que prononcé à Juilly, et qui nous est rendu d'après les cahiers de trois des auditeurs, surtout de l'abbé Houet. C'est la première version de *l'Esquisse d'une philosophie.* Entre les deux, la brouille avec Rome : on peut penser qu'il y a de grandes différences entre les deux textes.

Christian Marechal, professeur de philosophie au lycée de Saint-Omer. — **Lamennais et Victor Hugo.** Paris, Arthur Savaète, 1906, in-8°.

M. Marechal a employé beaucoup de finesse et d'ingéniosité à rechercher les traces de l'influence de Lamennais sur Victor Hugo. Il la grossit sans doute, en l'isolant, et en supprimant par une abstraction momentanée tout le reste du contenu de l'intelligence de Hugo et toutes les autres empreintes qu'il a reçues. Il exagère sans doute aussi la profondeur du sentiment catholique du poète. Car si ce sentiment avait été si profond, on ne concevrait pas qu'il s'en fût allé si vite, et si aisément. Il ne suffit pas d'attribuer, par une hypothèse que rien n'appuie, une influence dissolvante à Sainte-Beuve, sur qui il est trop commode de rejeter la responsabilité de la « chute » de Victor Hugo. Ces réserves faites, il restera quelque chose de solide du travail de M. Marechal. Il a bien montré le sens de certaines parties des écrits théoriques de Hugo, avant 1830, et son effort pour rallier les catholiques au romantisme. Sur ce point, cette étude offre des démonstrations délicates et séduisantes. Il ne faudrait pas, d'autre part, idéaliser le Victor Hugo catholique et Mennaisien, le parer de toutes les vertus, pour ne voir en lui qu'égoïsme, orgueil et vanité, dès qu'il s'est détaché de la foi. Il a été le même homme, mêlé de grandeur et de petitesse, de bonté et d'amour-propre, à travers toutes les doctrines et tous les partis. S'il a épanoui une personnalité plus monstrueuse, en sa vieillesse qu'en sa jeunesse, et plus républicain que catholique, c'est tout simplement que la gloire lui était venue surabondante, et l'avait gâté. Tout l'essai respire un ardent mépris de toute philosophie qui n'aboutit pas à dessaisir la raison en faveur de la foi; et à certains moments on se croirait en présence d'un auteur qui écrit pour l'édification, non pour établir une vérité d'histoire littéraire. Je fais cette remarque pour avertir que parfois les jugements et le vocabulaire de M. Marechal ne vaudront que pour qui sera en communion de foi avec lui.

René Doumic. — Lettres d'Elvire à Lamartine, avec deux fac-similés des autographes conservés à Saint-Point. 2e édition. Paris, Librairie Hachette, 1906, in-12.

Quatre lettres d'Elvire, une de Bonald, quatre du Dr Alin qui soigna Mme Charles, deux lettres d'Aymon de Virieu, font de ce petit volume un recueil précieux. Les quatre lettres d'Elvire surtout, qui sont un document inestimable. Mme Charles s'y classe dans la famille de la Religieuse portugaise et de Mlle de Lespinasse. M. Doumic a encadré ses lettres d'un délicat commentaire où il n'a cherché que la vérité psychologique. On peut discuter certains détails de fait, certaines nuances d'appréciation : ces documents ne sont que des indices de la réalité disparue ; chacun la reconstruit selon que certains mots, certains accents le touchent plus. On ne saura jamais scientifiquement, on n'établira jamais avec une évidence incontestable ce que Mme Charles y mettait, ce que Lamartine y trouvait de sens. Il suffit que l'essentiel soit clair. C'est elle qui aime, de tout son être, de ses sens comme de son cœur, c'est elle qui souffre de toute sa capacité de souffrir.

Emile Faguet, de l'Académie française. **Amours d'hommes de lettres.** (*Pascal, Corneille, Voltaire, Mirabeau, Chateaubriand, Lamartine, Guizot, Mérimée, Sainte-Beuve, George Sand et Musset*). Paris, Société française d'Imprimerie et de Librairie. 1907, in-16.

Ces études de psychologie sentimentale sont tout à fait amusantes. On ne saurait analyser plus finement les documents que les gens de lettres amoureux ont envoyés à la postérité, quelques-uns avec une complaisance singulière dont nous aurions tort de nous plaindre. Naturellement en ces matières — comme en toute matière d'histoire — il reste beaucoup d'incertitude où la conjecture peut s'exercer. M. Faguet recueille les indices des passés évanouis avec une sagacité merveilleuse, et jamais il n'oublie que ses conjectures sont des conjectures : c'est à mon gré le plus rare mérite de ces essais. Le défaut de la conjecture, en matière de sentiment, c'est qu'elle consiste à dire : « En général, tel indice, tel langage correspond à telle réalité ; donc, puisque M. X et Mme Y fournissent cet indice et usent de ce langage, la réalité de leurs amours fut de cette façon, et pas d'une autre. » Mais le malheur est qu'on suppose arbitrairement que les choses cette fois sont comme en général : il faut s'attendre à toutes les singularités dans la vie sentimentale, quand on étudie des natures qui ne sont point ordinaires ; il n'est pas sûr à priori, que ce qui est vrai du premier venu le sera de ceux-ci. Voilà pourquoi je n'estime rien tant que l'aimable facilité avec laquelle M. Faguet, après s'être figuré très vraisemblablement ce qui a dû se passer, admet que les choses ont pu se passer autrement, et que le moins vraisemblable fut peut-être le seul réel. M. Faguet rabat des sévérités excessives que des fervents de Hugo ont déployées contre Sainte-Beuve. Tout en croyant avec lui que Victor Hugo eut dans toute l'affaire un beau rôle, je voudrais encore un peu plus d'indulgence pour Sainte-Beuve. Ses lettres au ménage Hugo ne modifient peut-être pas gravement l'idée qu'on pourrait se faire des faits d'après les lettres de Victor Hugo seul : il y a une chose qu'elles ajoutent, et dont M. Faguet ne me semble pas tenir assez de compte, préoccupé qu'il est de saisir le fil des événements : c'est l'évidence de la souffrance profonde de Sainte-Beuve.

Je ne puis être sévère à un homme qui souffre à ce point. Je voudrais aussi qu'on le déchargeât tout à fait de toutes les accusations relatives aux articles qu'il écrivit sur Hugo dans les temps voisins de la rupture. Je comprends trop la position de Sainte-Beuve. C'est une pitié d'être un critique, d'avoir la vue bonne, la probité, le besoin de dire ce qu'on croit vrai, et d'être l'ami d'un poète, d'un grand, très grand poète, mais qui, enfin, pensera toujours de son œuvre plus de bien que le critique n'en pourra dire, et verra une trahison dans toute réserve. Vouloir être un critique en restant un ami, c'est une entreprise douloureuse, qui conduit à se faire accuser de malignité tortueuse et de sous-entendus perfides : tout l'effort qu'on fait pour insinuer, pour adoucir, pour ouater la critique, passe pour manque de franchise et de courage. Sainte-Beuve eut le tort de croire qu'il pouvait faire, dans ses articles, la part de la vérité et la part de l'amitié. — Quelques vétilles : P. 112. « Olympe Dunoyer est la seule jeune fille à ma connaissance, dont Voltaire se soit occupé. » Olympe était déjà mariée qnand elle accueillit le petit Arouet. C'est pour cela que ni l'un ni l'autre ne mêlaient une pensée de mariage dans leurs amours. M. Faguet a été trompé par Desnoiresterres, qui sur ce point a fait erreur. — P. 124. « Inquiété, traqué, sous le coup d'une lettre de cachet à cause de ses *Remarques sur Pascal* et d'une réimpression, peut-être non consentie par lui, des *Lettres philosophiques*, Voltaire, en 1734, est en fuite. » Beuchot a cru que les *Lettres philosophiques* avaient été imprimées en 1731 ; et il a trompé M. Faguet. Bengesco a tiré au clair l'affaire de l'impression de cet ouvrage : il ne parut en français qu'en 1734 ; les *Remarques sur Pascal* en formaient la 25e lettre dans l'édition de Jore, et l'arrêt du Parlement comme la lettre de cachet, visait à la fois les *Lettres sur les Anglais* et la lettre sur Pascal, qui formaient un tout. — P. 284. M. Faguet corrige bien spirituellement une lettre de Guizot selon l'idée qu'il se fait de Guizot. Celui-ci écrit à la princesse de Liévin : « Je n'ai pas l'instinct de ce qui se passe. La réflexion seule me l'apprend. » M. Faguet veut lire : « Je n'ai pas l'instinct de ce qui passe. » La pensée est plus belle. Mais Guizot vient de dire : « Quand j'aime, je prends toujours au pied de la lettre ce qu'on me dit, et je crois toujours que cela durera. » Il ajoute que, croyant ce qu'on lui dit, il ne voit pas d'instinct (d'intuition) la réalité, il ne s'en rend compte qu'à la réflexion. M. Faguet saisit le mot : *je crois que cela durera*, et il s'en prévaut pour exiger de Guizot un accent profond de philosophie religieuse. Le texte exprime une pensée médiocre, mais il est clair, sensé, il se suit bien, et même il se suit mieux : la correction est superflue. — P. 495. Il n'y a pas de contradiction entre Paul de Musset qui fait rester son frère et Sand plus de quinze jours à Moret, et Alfred qui plus tard rappelle à Sand leurs souvenirs de Franchart. Je ne sais si en 1833 il y avait une auberge à Franchart : j'en doute. Musset et Sand durent loger à Moret, où ils étaient plus libres qu'à Fontainebleau, et faire des promenades dans les roches de Franchart. Pour eux, c'est Franchart qui nommera leur voyage. Paul de Musset a dû se souvenir du lieu où il adressait des lettres à son frère. Il n'y a rien à tirer de ce qu'il se sert du nom de Moret.

Léon Blum. — En lisant. *Réflexions critiques.* 2e édition. — **Au théâtre.** *Réflexions critiques.* 2 vol. in-16, 1906.

On se souvient de ces spirituelles *Conversations de Gœthe avec Eckermann* qui faisaient juger toutes les choses de notre temps par la sérénité claivoyante du grand homme de Weimar. M. Blum parle au-

jourd'hui en son nom, à visage découvert. J'aime sa critique, très décidée et très impartiale, qui sait séparer l'admiration du talent et de l'art de l'adhésion aux idées, et donner loyalement les raisons de ses résistances ou de ses antipathies. Dans une forme très simple et très limpide, il sait parler de tout, toucher aux idées les plus sérieuses, sans jamais dépasser ce qu'un *Français* moyennement instruit est capable de saisir, s'il veut prêter son attention un instant. Il fait court, et se hâte, mettant le doigt sur les points intéressants, et nous laissant réfléchir aux questions qu'en passant il indique. C'est un bon guide pour ceux qui ont besoin d'être conseillés sur le choix à faire dans la masse effrayante de la production imprimée qui s'offre à la lecture, ou des pièces qui se disputent l'argent du public.

GUSTAVE LANSON.

Édouard Schuré. — Sanctuaires d'Orient: *Égypte*, *Grèce*, *Judée*. Paris, Perrin, in-16.

Ceci est une seconde édition. La première est de 1898. Pour la comparaison des deux éditions, je signale à tout hasard la note de la page 173.

M. Schuré est allé retremper sa théosophie bien connue aux sources sacrées, en Égypte, en Grèce, en Judée. Je ne crois pas qu'elle en soit revenue plus riche d'autorité; mais elle en a rapporté des illustrations nouvelles, souvent très intéressantes. M. Schuré est un peintre de grand talent; son évocation de l'Égypte musulmane et beaucoup d'autres paysages réels ou mystiques sont de très belles choses. Il est aussi un historien aventureux, mais compréhensif, et qui s'aide d'ailleurs de lectures très rationalistes malgré son mépris du rationalisme, un interprétateur subtil et poétique des choses de la nature et de l'âme, un mythologue, un dramaturge, etc. Il se lit sans sécurité, avec impatience, mais avec plaisir.

Maurice de Périgny. — En courant le monde : *Canada*, *États-Unis*, *Corée*, *Japon*, *Mexique*. 1 vol. de 233 p., Paris, Perrin, in-16.

Série d'instantanés de vie mondaine, mœurs, usages, institutions, rites, fêtes, paysages, etc. Un assez grand nombre de ces chapitres en miniature sont légers; les premiers sont de pur journalisme amusant et ne valaient pas le voyage; mais l'ensemble est alerte, précis, curieux, sans trop d'apprêt ni de littérature. Ce livre fixe les choses, comme un Kodak, et leur laisse leur saveur de vérité.

Gustave Lanson. — Voltaire (*Collection des Grands Écrivains*). Paris, Hachette, in-12.

Sur un fond de biographie courante, mais aigüe, M. Lanson a dressé une douzaine de portraits merveilleusement serrés, précis, perçants, limpides, vibrants, de Voltaire à ses divers moments, sous ses divers aspects. Je ne saurais assez dire le généreux, le frémissant plaisir qui vous saisit de-

vant ces évocations idéologiques, morales ou littéraires, à la fois si décisives et si délicates. Par la combinaison très rare d'une intellectualité et d'une sensibilité concentrées, M. Lanson est l'un des créateurs d'émotions spirituelles les plus forts de notre temps. — Son Voltaire a deux aspects, très exactement réduits à l'unité. Par son format et sa destination, c'est une œuvre de vulgarisation; par son esprit et sa méthode, c'est une œuvre de science considérable, et M. Lanson n'a pu satisfaire aussi harmonieusement aux doubles exigences du monde et des hommes du métier, qu'à force de science. C'est à elle qu'il doit cette sûreté d'ordonnance, cette entente du raccourci, cette substantielle et nerveuse brièveté, cette plénitude aisée et jamais débordante, cet agrément et cette clarté qui rendent son livre digne du modèle, et de sa lignée. Ce petit volume porte en souriant l'effroyable torture de comprimer l'immense Voltaire en 220 pages, pas une de plus. N'était çà et là quelque hâte ou même une fois un certain manque de fixité (p. 18), rien ne trahirait la gêne imposée du format. Mais c'est du point de vue de la science qu'il faut envisager ce livre pour l'apprécier avec justesse. Il en réunit toutes les conditions à un haut degré : une connaissance souveraine du sujet — une documentation sûre, succincte mais étendue, qui avance toujours l'autorité juste, et celle-là seulement, à la place juste — un sens historique aigu, qui guide et éclaire une pénétrante raison. Voltaire est ici considéré à sa date, étudié dans ses rapports avec son siècle, expliqué par les jugements contemporains, caractérisé dans sa force d'action immédiate, puis pesé au plus juste ; l'intelligence en est ainsi largement renouvelée, — enfin, à deux ou trois passages près, une objectivité, une impassibilité, une neutralité impeccables. Le résultat, c'est un Voltaire lavé raisonnablement de ses petites ou grosses bassesses, affranchi des antipathies qui pouvaient traîner encore après lui, ni agrandi ni rapetissé, dressé dans ses parties sérieuses et son rôle utile; nous voilà aussi près que possible, je crois, du vrai Voltaire. M. Lanson l'a *filtré* (le mot revient souvent dans son livre) aussi sûrement, aussi élégamment que nos actuels biologistes filtrent leurs bouillons de culture. Il nous a donné là une très heureuse démonstration de la méthode si difficile, si exigeante, qu'il préconise, et qui a fait de lui l'un des chefs du travail scientifique en France. Je lui demanderai seulement de compléter quelques-unes de ses références. Tout le monde n'a pas dans sa bibliothèque un Moland ; outre le tome et la page on aimerait avoir le titre de l'œuvre, pour la facilité des concordances. — Je signale en terminant la conclusion. Jamais la courbe de l'influence de Voltaire n'avait été dessinée d'une main si ferme, ni cette influence expliquée, mesurée, limitée par tant de considérations si fines et si justes.

H. Mauprat. — Amour de Napoléon. Mariage de ministre (*Passions d'hier et passions d'aujourd'hui*). Paris, Perrin, in-12.

Deux pièces : je préfère de beaucoup la seconde. Elle est des plus agréables, et mieux qu'agréable; elle a du sens. M. Mauprat a très intelligemment, très scéniquement fait saillir les forces qui mènent l'homme marié tout jeune et la femme mariée sans amour. — L'autre met en scène les amours de Napoléon et de la comtesse Walewska, au milieu d'une étude de vie politique et militaire. C'est une ingénieuse et amusante mosaïque de mots et bouts de dialogue réels. Elle se lit sans trop écorcher l'esprit. Pour une pièce historique, c'est beaucoup.

Paul Gaultier. — **Le Sens de l'art,** *sa nature, son rôle, sa valeur*, avec préface par Émile Boutroux, de l'Institut. Paris, Hachette, in-12, 16 planches hors texte.

M. Gaultier nous offre un nouveau système d'esthétique, et neuf, à son gré. L'art est pour lui la réalisation du beau; le beau est l'émotion esthétique objectivée. M. Gaultier s'engageait donc à nous donner la définition, par le genre et par l'espèce, de l'émotion *esthétique* : pure impasse, où devaient pousser toutes sortes de confusions et de paralogismes. Faute de cette définition, M. Gaultier restituait inévitablement l'esthétique au subjectivisme pur; il n'y a pas manqué, et sa tentative est à mon sens un recul sur plusieurs efforts antérieurs. Elle se borne d'ailleurs à reconstruire sur nouveau plan des matériaux plus ou moins connus. Et c'est là son vrai mérite : elle remue beaucoup d'idées, sans assez de force décisive, mais avec ingéniosité et brio. M. Gaultier vaut mieux que son livre; il pourra et devra marquer. Mais il lui faut rompre avec une méthode vieillie; le besoin des systèmes ne se fait plus sentir; il est plus urgent d'acquérir des faits. Il lui faut aussi surveiller sa brillante, mais un peu abasourdissante facilité. — Trente-sept reproductions en seize planches accompagnent l'ouvrage; voilà une excellente initiative dont l'auteur tire bon parti, à la réserve près que l'œuvre d'art est pour lui aussi la confirmation de l'idée, non sa source expresse et directe. Qu'il est dur de se mettre à la méthode expérimentale!

Henri Strentz. — **Le Regard d'ambre,** *poèmes*. Paris, Sansot, in-12.

Ce livre est, si je ne me trompe, un premier ouvrage. M. Strentz est un poète. Son vers nous arrive tout bruissant de résonances douces, lointaines, multiples, qui se croisent sur son propos, l'enveloppent et le débordent; il est en fine, élégante et complexe sympathie avec la nature et surtout avec la forêt. — M. Strentz revient avec prédilection aux mètres instables; il fait un joli et charmant emploi du vers de cinq syllabes, pour dire les choses frêles, incertaines, bords et dessous de bois, sources tremblantes, vaisseaux dansants. J'aime moins ses combinaisons de strophes d'alexandrins, bien qu'elles aboutissent souvent à des enchevêtrements curieux et justes; mais aussi elles n'entrent pas mélodiquement, elles exigent des retours en arrière, des réflexions. Peut-être que par métier, je cherche trop à comprendre; mais il faut que la poésie n'oblige pas et pourtant résiste à de tels efforts. Les première et quatrième parties sont nettement supérieures aux deux autres. Que M. Strentz y prenne garde : il ne gagnera rien à sublimiser ses émotions ni ses idées; elles enrichissent assez les choses, sans trop s'éloigner d'elles, pour n'avoir besoin d'aucun raffinement. — Je voudrais supprimer la pièce XIII, au moins le refrain. Ces formes là sont vieillies et n'ont jamais été bonnes.

Charles Guéret. — **Les Heures fleuries,** *poésies*. (Montpellier, *Édition de la Manufacture de la Charité*), in-12.

Ce livre de simplicité et de sincérité ne laisse pas indifférent. On y trouve surtout des fins de sonnets hautes en couleur ou fièrement sculptées, à la manière de Heredia.

Paul Stapfer. — Etudes sur Goethe. Paris, Librairie Armand Colin, in-16.

Six études : Goethe et Lessing, Goethe et Schiller, Werther, Iphigénie en Tauride, Hermann et Dorothée, Faust, que l'auteur a reprises de 1881, 1885 et 1886 (Voir l'avant-propos). — On connaît la curieuse et rare délicatesse du goût, l'élégance lumineuse, la riche substance morale et littéraire du talent de M. Stapfer. Sa critique est d'un « honnête homme », et s'adresse aux « honnêtes gens ». Ce volume en donne une idée accomplie.

Ch. Sigwalt. — De l'enseignement des langues vivantes. *Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes.* Paris, Hachette, in-16.

Reprise d'articles aussi que ce livre, la plupart publiés, les autres écrits et conservés par l'auteur dans sa lutte de vingt ans contre la méthode directe. Ils sont pensés et tournés finement. M. Sigwalt met à notre disposition des documents d'une nature peu commune : des documents agréables. Mais je n'adhère pas à son principe, qui est de réclamer pour le professeur la liberté de sa méthode. Nous n'avons que trop souffert de l'anarchie. Il est légitime et bon que l'autorité coordonne et organise; c'est sa raison d'être, sa fonction propre. Elle ne se doit, ne nous doit, ne doit au public que deux choses : avoir raison, et si elle se trompe, reconnaître son tort en rentrant dans la raison. Ici je me retrouve d'accord avec M. Sigwalt.

Florence Leftwich Ravenel. — La Vie Seint Edmund Le Rei. Philadelphia, The John C. Winston C°, *Bryn Mawr College Monographs*, monograph series, vol. V, in-8°.

Marius Michel, professeur agrégé au Lycée de Lyon. — **La Chanson de Roland et la Littérature chevaleresque.** — Paris, Plon-Nourrit, in-16.

La Vie Seint Edmund Le Rei est un poème anglo-normand du XII° siècle, de 4032 vers octosyllabiques. — Le procédé de l'éditeur commande le doute provisoire. M. Ravenel habite Philadelphie. Il s'est fait copier le manuscrit, qui est au British Museum, par un attaché du British, puis il a fait collationner sa copie par une amie. Cela ne suffit pas. Rien ne nous garantit contre les erreurs du collationnement. Il fallait tout au moins faire réduire par une troisième personne les divergences de ce collationnement et de la copie, ou nous prévenir qu'il n'y avait pas de divergences. Une préface sérieuse, au courant, neuve, accompagne l'édition et la recommande.

M. Michel retrace, en prenant la *Chanson* pour centre, l'histoire de notre littérature chevaleresque. — Son ouvrage est un bon et riche résumé; sans dispenser nulle part de l'étude critique personnelle, il l'amorce et la facilite toujours; surtout il étendra et précisera très utilement dans nos classes l'idée trop mince qu'on s'y fait encore de la chanson et de ses alentours. — On voudrait moins de citations (le livre pouvait ici se dispenser sans peine d'être de seconde main), et plus de force dans les conclusions.

Gustave Rudler.

Chronique du mois

A propos des syndicats de fonctionnaires. — Le droit de cooptation dans les Facultés. — La population des lycées et collèges. — Où sont allés les élèves des établissements congréganistes? — Dans les lycées de jeunes filles. — La question des retraites pour le personnel féminin.

L'enseignement supérieur n'a connu jusqu'ici ni les « syndicats », ni les « fédérations », ce qui ne veut pas dire qu'il les ignorera toujours. A propos d'un livre de M. Maxime Leroy sur les *Transformations de la puissance publique*, M. Bouglé, professeur à l'Université de Toulouse, constate à son tour que les coalitions de fonctionnaires ne sont le plus souvent qu'un essai de résistance collective aux fantaisies des bureaux et au petit despotisme des parlementaires.

« Dans chaque ordre d'administration, nous dit-il, des règlements nouveaux, variables selon les espèces, devraient être élaborés pour assurer, à la fois contre la force de l'arbitraire et celle de la routine, le recrutement et l'avancement. Et comment faire pour que l'usine intellectuelle fournisse son maximum de rendement, que les compétences se trouvent, en effet, amenées aux postes où elles seraient le plus utiles? »

Actuellement, dans les Facultés, les professeurs jouissent pour les chaires magistrales du droit de présentation et le ministre prononce, après avis du Comité consultatif, entre les candidats présentés. Mais, dans ce mécanisme, il y a des fuites et il y a du jeu.

« Des candidats évincés ont entrepris d'en fournir des preuves statistiques. Ils ont commencé à compter le nombre des gendres d'universitaires qui se trouvent, comme par hasard, avantageusement placés. Nous ignorons encore le total exact, mais nous savons tous qu'il sera coquet. »

Nous sommes bien persuadé que bon nombre de jeunes professeurs épousent les filles à papa pour leurs beaux yeux et non pour les beaux yeux de la cassette. Mais, à défaut d'une rivière de diamants, n'est-il jamais arrivé à un beau-père influent de glisser dans la corbeille la promesse de la succession de M. X, ou même tout simplement un billet à échoir « fin papa lui-même »?

Et à côté des « fils ou beaux-fils d'archevêques », l'enseignement supérieur n'a-t-il pas, tout comme le secondaire, ses « embusqués » qui montent la garde autour d'une bonne succession qui doit s'ouvrir? Paris naturellement est le point de mire de toutes les convoitises. « Vous voulez revenir à Paris, disait un maître expérimenté, le plus sûr moyen d'y revenir, c'est d'y rester. Restez-y, fût-ce à casser des cailloux; ne quittez pas les alentours du temple. »

La désignation faite par les professeurs d'une même Faculté, la cooptation, comme on l'appelle, est-elle toujours un remède?

S'il s'agit de pourvoir à une chaire de grec, par exemple, l'avis des professeurs d'allemand, d'histoire, de philosophie est-il bien concluant? « Si consciencieux qu'ils soient, dit M. Bouglé, leur incompétence les expose ici à être plus facilement les jouets ou des impressions locales ou des influences d'en haut. »

M. Jeanroy, professeur à l'Université de Toulouse, a soumis à l'examen des autres Facultés un projet en vertu duquel la religion des assemblées de professeurs devrait être éclairée par des propositions préalables émanées des spécialistes. S'il s'agissait de nommer un titulaire ou un chargé de cours de philosophie, tous les professeurs de philosophie de toutes les Facultés seraient appelés à classer les candidats et il en serait de même pour les autres chaires. Ce serait la consultation préalable des compétences.

Les Facultés nous diront ce qu'il faut penser de la proposition de M. Jeanroy. Ce que nous voulions établir, c'est que dans les trois ordres d'enseignement, que dis-je? dans toutes les catégories de fonctionnaires, sous des vocables divers, ligues, amicales, syndicats ou fédérations, on assiste à la naissance et à l'organisation de forces nouvelles qui modifieront sensiblement les vieilles idées en cours sur le principe d'autorité et sur les droits de ceux qui l'invoquent ou le représentent.

Nous devons à M. Maurice Faure, rapporteur du budget de l'Instruction publique au Sénat, une intéressante statistique des accroissements de la population scolaire des lycées et des collèges. Tous ces établissements réunis comptent aujourd'hui 96,524 élèves. Toutefois, l'augmentation de l'effectif qui était en 1903 de 3,418 élèves est tombé en 1905 à 550. C'est un chiffre insignifiant si l'on songe que, de 1901 à 1906, l'enseignement secondaire libre ecclésiastique a perdu 32,833 élèves. Que sont-ils devenus? Sont-ils allés à l'enseignement libre laïque puisque nous sommes encore sous le régime de la loi Falloux? Mais les établissements tenus tant par des sécularisés que par des laïques bon teint n'ont gagné pendant cette période que 11,021 élèves. Si l'on y ajoute les 8,761 élèves qui sont venus à l'Université dans cette même période de 1901 à 1906, on constate qu'il manque encore environ 13,000 élèves dont on semble avoir perdu complètement les traces.

Le rapporteur suppose qu'une bonne partie de ces élèves, bien qu'inscrits dans des établissements secondaires, ne suivaient en réalité que des cours d'enseignement primaire et que, par suite, les écoles primaires supérieures ont dû certainement recueillir bon nombre d'entre eux. Ce qui contrarie un peu l'hypothèse, c'est que nos écoles primaires supérieures, bien qu'en progrès elles aussi, n'ont vu venir à elles qu'une faible partie de ces 13,000 élèves qui semblent s'être volatilisés après la suppression de l'enseignement congréganiste. Mais a-t-on bien recensé tous les établissements primaires *libres* où l'on reçoit, en réalité, un enseignement secondaire, sans grec ni latin, l'enseignement que donnent aujourd'hui les lycées dans la section D?

Au moins, pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, n'est-on pas réduit à de vagues hypothèses. Ici l'ascension est graduelle, progressive, sans interruption ni retard. Il y avait, en 1896, 115 établissements, lycées, collèges, cours secondaires, avec une population de 14,709 élèves. — En 1906, le nombre des établissements est monté à 168 et le nombre des élèves à 32,607, soit en dix ans un gain de 17,898 unités. Et ces progrès ne sont pas les derniers. Certaines régions, en effet, sont encore dépourvues aujourd'hui de lycées ou de collèges de jeunes filles. « Aucune hésitation, écrit à ce sujet M. Maurice Faure, n'est aujourd'hui permise sur la valeur de cet enseignement. Les preuves en sont largement faites grâce au mérite tout à fait remarquable d'un personnel d'élite. Nul ne conteste plus les titres qu'il a acquis par son savoir, sa conscience professionnelle, la dignité de sa vie, la confiance absolue des familles. Qu'attendent donc les villes qui ne sont pas encore pourvues d'établissements secondaires de jeunes filles? » Le succès est certain et les dépenses peu considérables, car l'enseignement des jeunes filles est moins onéreux que celui des garçons et nous connaissons des villes qui équilibrent leur budget avec les profits de leur internat.

Et puisque l'enseignement des jeunes filles est si prospère, le moment n'est-il pas venu d'assurer enfin l'avenir de celles qui l'ont fondé et acclimaté chez nous? Les ouvrières de la première heure ont aujourd'hui des cheveux blancs. Rien n'a été prévu pour leur admission à la retraite, si bien qu'en droit comme en fait on ne peut que leur appliquer aujourd'hui la loi de 1853 qui exige, au minimum, trente ans de services et soixante ans d'âge.

Mais les femmes vieillissent plus vite que les hommes. A égalité d'âge, à égalité de fatigues, elles sont, bien avant soixante ans, épuisées par ce qu'on a très justement nommé les fonctions meurtrières de l'enseignement. Ne leur donner la retraite qu'à soixante ans, c'est pour les neuf dixièmes d'entre elles comme si l'on ne leur donnait pas de retraite. Beaucoup seront obligées de partir avant l'heure et le régime des congés ou d'une retraite proportionnelle, accordée aux fonctionnaires reconnus incapables de continuer leur service, ce régime, dis-je, qui n'est que l'exception pour les professeurs des lycées de garçons, deviendra la règle générale dans les lycées de jeunes filles.

Je sais qu'il y a toujours sur le chantier un ou plusieurs projets de refonte de la loi de 1853. Mais pourquoi, en attendant, ne pas introduire dans la loi de finances un article analogue à celui qui a permis aux femmes de toucher une part reversible de la pension du mari mort après vingt-cinq ans de services? Dans l'enseignement primaire, on peut à cinquante-cinq ans faire liquider sa pension de retraite. Tout ce qu'il est permis, en effet, de demander aux femmes-professeurs, c'est d'aller jusqu'à cinquante-cinq ans. Et combien encore n'y arriveront pas! André Balz.

Echos et Nouvelles

Le Diplôme de l'Enseignement secondaire des Jeunes filles. — Le Conseil supérieur vient d'adopter un certain nombre de mesures destinées à fortifier la valeur de ce diplôme.

Le dictionnaire en langue étrangère seule remplacera le lexique bilingue pour la version et la composition de langues vivantes.

Les épreuves seront notées, non plus de 0 à 5, mais de 0 à 20. Toute note inférieure à 5, à l'oral comme à l'écrit, entraînera l'ajournement.

L'admissibilité ne sera prononcée que si l'aspirante a obtenu, pour l'ensemble de ses notes de l'examen écrit et des épreuves obligatoires de l'examen oral, une note moyenne égale à 10.

L'ajournement ne pourra être prononcé qu'en vertu d'une délibération du jury.

Les épreuves orales continueront à n'être pas publiques.

Société de secours mutuels des fonctionnaires de l'enseignement secondaire public. — En 1906, le nombre des sociétaires s'est élevé à 4,395, dont 442 femmes. C'est une nouvelle augmentation de 255 sur le nombre atteint en 1905. La Société a perdu, par suite de décès, 40 sociétaires âgés de 26 à 66 ans, appartenant aux catégories suivantes : 1 inspecteur d'académie, 2 censeurs, dont 1 honoraire, 27 professeurs, dont 3 honoraires, 1 principal, 1 surveillant général, 5 répétiteurs, 3 sociétaires femmes ; 10 décès n'ont été suivis d'aucune demande de secours. La mortalité a sévi particulièrement sur les célibataires aisés, d'âge mûr, ne laissant que des héritiers éloignés. Les secours de toute nature alloués dans l'année s'élèvent à 40.000 francs.

Le bulletin de 1906 paraîtra à la fin de février. L'assemblée générale se tiendra le 28 mars.

Le conseil juge utile de répéter qu'il a encore été trop souvent obligé d'allouer des secours peu élevés à des situations malheureuses. Quelques-uns des sociétaires morts, en exercice depuis longtemps, n'étaient inscrits que depuis peu de temps, voire depuis 1906 seulement. Si les statuts n'exigent pas de droit d'entrée, s'ils ne refusent pas les secours pendant la première année d'inscription, ils imposent par là même au conseil l'obligation de tenir un très grand compte de la durée du sociétariat comparée à celle des services. Les débutants semblent le comprendre, et le nombre des inscriptions de jeunes sociétaires s'accroît. Les mieux avisés sont ceux qui n'hésitent pas à se faire inscrire comme souscripteurs perpétuels avant d'avoir un ménage et des charges de famille.

De nouvelles associations sont devenues membres honoraires; quelques-unes ont commencé leurs versements pour acquérir, par annuités, le titre de membre donateur; d'autres ont annoncé qu'elles se faisaient inscrire. Ce sont les associations d'anciens élèves de Meaux, de Louis-le-Grand, de Saint-Omer, de Béziers, de la Faculté des lettres de Paris, la Société amicale des professeurs élémentaires. Il faut espérer que peu à peu toutes les associations d'anciens élèves tiendront à honneur de figurer sur notre bulletin.

Légion d'honneur. — Dans la dernière promotion du Ministère de l'Instruction publique, nous relevons, comme à l'ordinaire, les nominations qui intéressent l'Enseignement secondaire et les Facultés des Lettres et des Sciences :

Officier : M. Georges Lyon, recteur de l'académie de Lille.

Chevaliers : MM. Bouteiller, inspecteur d'académie à Albi; Durckheim, professeur à la Sorbonne; Garbe, doyen de la Faculté des sciences de Poitiers; Souquet, proviseur du lycée de S[t]-Omer; Fontaine, professeur de physique au lycée Hoche, à Versailles; Leconte, professeur de quatrième au lycée Condorcet; Gaubert, professeur au lycée de Toulouse; Port, professeur au collège de S[t]-Nazaire, chef adjoint du cabinet du Ministre.

M. Paul Stapfer, doyen honoraire de la Faculté des Lettres de Bordeaux, a été nommé officier par le Ministère de l'Intérieur.

Ont été nommés chevaliers : par la Grande Chancellerie, M. Wicquot, ancien principal du collège d'Abbeville; par le Ministère de la Marine, M. Toutain, examinateur d'admission à l'Ecole Navale.

Nouvelles diverses. — Un décret a attribué au collège communal de Langres le nom de Collège Diderot.

Le *Bulletin administratif*, N° 1757, a publié le programme, récemment modifié, de l'enseignement de l'hygiène dans les troisième, quatrième et cinquième années de l'Enseignement secondaire des jeunes filles.

Le même numéro contient l'allocution profondément touchante prononcée par M. Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire, aux obsèques de M. Piéron, inspecteur général de l'Instruction publique.

M. Morel-Fatio, directeur adjoint d'études pour la philologie romane à l'École pratique des Hautes-Études, est nommé professeur de la chaire de langues et littératures de l'Europe méridionale du Collège de France, en remplacement de M. Paul Meyer, démissionnaire.

M. Morel-Fatio suppléait depuis longtemps M. Paul Meyer. Il est, on le sait, un des premiers romanistes de ce temps et le maître incontesté des études hispaniques.

Nous avons été également heureux d'apprendre la nomination de notre excellent collaborateur, M. Paul Monceaux, professeur de Rhétorique supérieure au lycée Henri IV, à la chaire d'histoire de la littérature latine au Collège de France, que vient de quitter M. Gaston Boissier.

M. Paul Gautier, professeur de première au lycée Louis-le-Grand, remplace M. Monceaux au lycée Henri IV.

Sur la demande de l'administration universitaire de l'Algérie, l'arabe vient d'être inscrit au nombre des langues sur lesquelles peuvent être subies les épreuves du certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des Jeunes filles.

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres (devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris).

M. Méridier, agrégé des lettres, professeur de seconde au lycée de Sens :

PREMIÈRE THÈSE : *Le philosophe Thémistios devant l'opinion de ses contemporains.* — DEUXIÈME THÈSE : *L'influence de la seconde sophistique sur l'œuvre de Grégoire de Nysse.*

M. Méridier a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec la mention *très honorable.*

M. Waltz, professeur au lycée de Bordeaux :

THÈSE PRINCIPALE : *Hésiode et son poème moral.* — THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *De Antipatro Sidonio.*

M. Waltz a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec la mention *honorable.*

M. Huchon, maître de conférences à la Faculté des lettres de l'Université de Nancy :

THÈSE PRINCIPALE : *George Crabbe (1754-1832).* — THÈSE COMPLÉMENTAIRE : *Mrs Montagu (1720-1800).*

M. Huchon a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec la mention *très honorable.*

M. Vallaux, agrégé d'histoire et de géographie, professeur de géographie à l'École navale :

THÈSE PRINCIPALE : *La Basse-Bretagne (étude de géographie humaine).* — THÈSE COMPLÉMENTAIRE : *Penmarch aux XVIe et XVIIe siècles.*

M. Vallaux a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec la mention *très honorable.*

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1907)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS (*suite*).

J.-J. ROUSSEAU. — **Lettre à d'Alembert sur les spectacles** (Agrégations des lettres et de grammaire).

Texte : Éd. MUSSET-PATHAY, 1823-1826, 23 v. in-12; éd. chez Hachette, 13 v. à 1 fr. 25; éditions classiques de la *Lettre à d'Alembert*, L. BRUNEL, Hachette, petit in-16, 1896, 1 fr. 50, etc.

Ouvrages à consulter : *Bibliographie critique de J.-J. R.* par M. E. ASSE, Fontemoing, 1901, in-8°, 2 francs; à compléter par la notice donnée par Barbier en 1824, et insérée par Quérard dans *la France littéraire; Cf. Rev. Universit.* 1901, II, 470*; les Annales J.-J. R.*, tome I, Genève, 1905, in-8° : bibliographie des travaux consacrés à J.-J. R. en 1904, notices sur les publications récentes.

SAINTE-BEUVE, *Lundis*, II, III, XV; *N. Lundis*, IX. Il est peu utile de remonter jusqu'à *l'Histoire de la vie et des ouvrages de J.-J. R.* de MUSSET-PATHAY; et depuis le livre de H. BEAUDOIN, *La vie et les œuvr. de R.*, 1891, in-8°, 2 v., bien des études partielles ont paru entre lesquelles les plus importantes sont : E. RITTER, *La famille et la jeunesse de J.-J. R.* 1896, in-18, *Rev. des D.-M.*, sept. 1897; Rec. du *Congrès des soc. savoisiennes*, 1901; *Bull. de la Soc. d'histoire du prot. fr.* 1902; L. THOMAS, *Genève, J.-J. R. et Voltaire*, 1902; D[r] CABANÈS, *Le cabinet secret de l'histoire*, 3[e] série, 1905; E. ROD, *L'affaire J.-J.R*, Perrin, 1906, in-8°; cf. *Rev. Universit.* juin 1906, p. 35-6; monographies de A. CHUQUET (*Gr. Écr. fr.*), Hachette, 1893, in-16; G. DUMESNIL, Grenoble, 1901, in-8°; cf. *Revue Universit.*, 15 nov. 02; G. COMPAYRÉ, (*Coll. des grands éducateurs*), Delaplane, 1902; cf. *Rev. Universit.*, 1901, I, 362-3, 1902, I, 381; F. BRUNETIÈRE, *Ét. critiques*, III, IV; E. FAGUET, *XVIII[e] siècle*.

Pour les polémiques contemporaines autour de la *Lettre à d'Alembert*, l'abbé Irailh, *Hist. des querelles littéraires*, 1761.

Je n'ai pas vu l'étude qui vient de paraître de M. L. Brédif, *Du caractère intellectuel et moral de J.-J. R. étudié dans sa vie et ses écrits*, Hachette, 1906.

Sur la langue et le style, les ouvrages signalés à la bibliographie de Voltaire, A. FRANÇOIS et F. GOHIN; sur les procédés de style de J.-J. R., cf. A. ALBALAT, *Ouvriers et procédés*, in-12.

M[me] DE STAEL. — **De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales** : 1[er] fasc., ch. 9-19 (Agrégation des lettres).

Texte : Éd. DIDOT, in-18 à 3 fr. 50.

Ouvrages à consulter : La biographie très complète de Lady Blennerhassett, *Me de S. et son temps* trad. Dietrich, Paris, 1890, 3 v. in-8° M. P. Gautier a pu la compléter dans son livre, *Me de S. et Napoléon*, Plon, 1902, in-8° (cf. *R. U.*, 1903, I, 377; *R. d'H. Litt.*, 1903, 690-2), et son édition de *Dix années d'exil*, Plon, 1904, in-8° (cf. *R. U.*, 1904, II, 227-8); une étude qui résume une thèse latine, sur les rapports avec Chateaubriand (*R. des D. M.*, 1-10-03), et une plus récente sur le premier exil de Mme de Staël (ib., 15-6-06); sur les études bibliographiques de M. Eug. Ritter, cf. *R. U.*, 1899, II, 401-2, *R. d'H. Litt.*, 1904, 670-1, 1906, 189. On peut consulter aussi avec profit les livres de M. Herriot, et de M. Ph. Godet sur *Mme Récamier* et *Mme de Charrière*. — L'article de la *Grande Encyclopédie* est de M. E. Asse.

Etudes littéraires : *Sainte-Beuve*, passim, v. les deux tables (Garnier et Calmann-Lévy); F. Brunetière, *Evol. de la critique*, 1890, in-12, VIe leçon; E. Faguet, *Politiques et moralistes du XIXe.*, I, 1891, in-12.

F. Hémon, *Cours de littérature*, Delagrave, 1904, in-12; A. Sorel (*Gr. Ecr. fr.*), Hachette 2e éd. 1901, in-16, 2 francs ; Dejob, *Mme de S. et l'Italie*, Paris, 1890; Rocheblave, *Pages choisies de M de St.*, Armand Colin, 1902, in-12, 3 fr. 50; P. Jacquinet, *Extraits*, Belin, 1893, in-12, avec une introduction.

(*A suivre.*) Henri Chatelain.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS GRECS [1].

I. — ESCHYLE, **Orestie** (Agrégation des lettres); **Euménides** (Agrégation de grammaire).

Citons d'abord les plus connues des éditions complètes d'Eschyle :

G. Hermann, 2 vol., Lipsiæ, 1852 et Ed. II, Berolini, 1859.

Dindorf, *Aeschyli tragœdiæ superstites et deperditarum fragmenta, cum annotationibus et scholiis Græcis*, Oxford, 1841 et 1851.

Dindorf, *Poetæ scenici Græci*, 1re éd. Leipzig, 1830, 5e éd., Londres, 1869.

M. Weil a plusieurs fois imprimé le texte du poète. Son édition latine de Giessen, qui parut de 1858 à 1867, est encore utilisable. Elle contient une foule de corrections qui ne manquent jamais d'ingéniosité. On ne la trouve plus que dans les bibliothèques de philologie et quelquefois chez les libraires d'Allemagne. Au contraire, celle qu'il a publiée chez Teubner, sans notes, en 1884, 85, 91, est dans toutes les mains. Les quatre-vingt et quelques pages d'introduction, où sont relevées les variantes du *Mediceus*, et rappelées les corrections les plus plausibles des modernes, rendent ce texte extrêmement commode.

Mentionnons encore l'édition critique de Wecklein-Vitelli : *Aeschyli fabulæ, cum lectionibus et scholiis codicis Medicei, et in Agamemnonem codicis Florentini*, Berolini, apud Calvary, 1885, 2 vol. Œuvre considérable, dont il faut apprendre à se servir. A côté du texte et des

1. [Les notes des années antérieures seront reproduites ici en partie, et complétées par des indications d'ouvrages nouveaux. Il est vrai que ces auteurs ne seront plus expliqués à l'oral, mais ils pourront fournir quelque sujet de dissertation française. Or pour disserter sur un écrivain, il n'est pas mauvais de le connaître dans son ensemble, et même dans ses détails les plus tenus et les plus difficiles.]

scholies, elle contient toutes les conjectures de quelque valeur, faites par les modernes dans les passages difficiles ou désespérés. Et l'on sait qu'ils sont nombreux. — Celle de WECKLEIN-ZOMARIDÈS, publiée à Athènes chez Beck, de 1891 à 1897, avec notes en grec : le premier volume contient l'*Orestie* avec *les Perses* et *les Sept*. — Celle de KIRCHHOFF, Berlin, 1880, donne aussi les variantes du *Mediceus*. C'est un excellent travail, court, précis. — Celle de PALEY, édition anglaise, London, Wittaker and G. Bell. Le cinquième tirage est de 1879. Il doit y en avoir de plus récents. — Quant au texte de Didot, publié en 1842-47 par AHRENS, il est prudent de ne s'en servir qu'avec précaution, car il a beaucoup vieilli, et si on le compare avec les éditions d'aujourd'hui, les différences sont quelquefois bien surprenantes.

Je laisse de côté les éditions particulières de l'*Agamemnon*. — Celle d'ENGER-ELBERT, Leipzig, Teubner, 1874; de VERRALL, London, Macmillan, 1889; de P. REYNAUD, Paris-Lyon, *Annales de l'Université de Lyon*, nouvelle série, 6, 1901, — pour ne rappeler que celles de l'*Orestie*.

Il en existe deux, l'une et l'autre allemandes : celle de WILAMOWITZ-MÖLLENDORF, *Orestie, griechisch und deutsch*, Berlin, Weidmann, 1896, et celle de WECKLEIN,, *mil erklärenden Anmerkungen*, Leipzig, Teubner, 1884. Je donne sans hésitation aucune la préférence à la seconde, qui est fort bien faite.

On connaît la traduction française d'Eschyle qui a été publiée par A. PIERRON, chez Charpentier. Elle a été faite avec beaucoup de soin sur un texte qui n'est plus toujours le nôtre. — Je cite pour mémoire celle d'AD. BOUILLET, chez Hachette. — A recommander tout spécialement le livre de P. MAZON, *L'Orestie d'Eschyle, traduction nouvelle publiée avec une Introduction sur la légende, un Commentaire rythmique et des Notes*, Paris, Fontemoing, 1903. Les stichomythies sont traduites en vers blancs Des caractères différents indiquent le passage de la récitation ordinaire au chant et au débit mélodramatique. Quelques indications marginales notent même l'expression probable des rythmes employés. Le texte traduit est celui de Weil, édition de Leipzig.

Le *Lexicon Aeschyleum* de W. DINDORF, Leipzig, 1876, pourra être consulté avec profit. Il a remplacé celui de WELLAUER (2. vol. Lipsiæ, 1830) que l'on ne trouve plus en librairie.

Ouvrages à consulter : W. CHRIST, *Griechische Litteraturgeschichte*, Munich, la 3e édition est de 1898. Il y en a de plus récentes. — K. SITTL, *Griechische Litteraturgeschichte*, 3 vol. Munich, de 1884 à 1887. Consulter surtout le 3e volume. Il en est de même pour l'ouvrage similaire de TH. BERGK. — M. CROISET, *Histoire de la littérature grecque*, tome III, p. 163-224. — PATIN, *Études sur les tragiques grecs, Eschyle*, vol. 1, Paris, Hachette. — SAINT-MARC GIRARDIN, *Cours de littérature dramatique*, Paris, Charpentier, 5 vol. — P. STAPFER, *Shakespeare et les tragiques grecs*, Paris, Lecène et Oudin, 1888, in-12. — A. MULLER, *Lehrbuch der griechischen Bühnenalterthümer*, Fribourg-en-Brisgau, Mohr, in-8°, 1886. — O. NAVARRE, *Dionysos, Étude sur l'organisation matérielle du théâtre athénien*, Paris, Klincksieck, 1895. — P. RICHTER, *Zur Dramaturgie des Æschylus*, Leipzig, Teubner, 1892, in-8°. — R. WESTPHAL, *Prolegomena zu Æschylus Tragœdien*, Leipzig, Teubner, 1869. — P. MASQUERAY, *Théorie des formes lyriques de la tragédie grecque*, Paris, Klincksieck, 1895. — J. GIRARD, *Le sentiment religieux d'Homère à Eschyle*, Paris, Hachette, 2e édition, 1879. — H. WEIL, *Études sur le drame antique*, Paris, Hachette, 1897. — H. OUVRÉ, *Les formes littéraires de la pensée grecque* (p. 216-307), Paris, Alcan, 1900.

(*A suivre.*) P. MASQUERAY.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ALLEMAND (*suite*).

II. — *Sur le XVe siècle en Allemagne.*

KRAUS, *Deutche Geschichte* im Ausgange des Mittelalters I, 1905 dans la Bibliothek deutscher Geschichte herausg. von H. v. Zwiedineck-Südenhorst.

FREYTAG, *Bilder aus der deutschen Vergangenheit.*

TH. V. INAMA-STERNEGG, *Deutsche Wirtschaftsgeschichte*, 1878-1891.

STEINHAUSEN, *Geschichte der deutschen Kultur*, 1904.

SCHULTZ, *Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker vom Mittelalter bis zur 2. Hälfte des 18. Jhts*, 1903.

HOTTENROTH, *Trachten, Haus-Feld-und Kriegsgerätschaften alter und neuer Zeit*, Bd 2, 1891.

III. — Sur UHLAND.

1) UHLAND, *Ges. Werke.* her. v. L. H. Fischer, 6 Bde. Stuttgart, Cotta.

2) UHLAND, *Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage*, 8 Bde. Stuttgart, Cotta, 1865-1873.

3) *Uhlands Leben*, v. s. Witwe, Stuttgart, 74, Cotta.

4) FISCHER, dans l'*Allg. d. Biographie*, 39,148.

5) HAYM, *Zum Gedächtnis L. Uhlands*, *Preus. Jahrbücher*, 11,323.

6) TREITSCHKE, *Uhland*, dans *Hist. politische Aufsätze*, 1,269.

IV. — Sur les VOLKSLIEDER.

L. UHLAND, *Alte hoch-und niederdeutsche Volkslieder*, 3. Aufl. mit Einl. v. H. Fischer, 4 Bde. Stuttgart, Cotta.

R. FREIH. VON LILIENCRON 1) *die historischen Volkslieder der Deutschen*, 4 Bde. Leipzig, 1865-1869; 2) *Deutsches Leben im Volkslied um 1530*, Berlin, 1884.

F. M. BÖHME, *Altdeutsches Liederbuch*, Leipzig, 1877.

ECK-BÖHME, *Deutscher Liederhort*, 3 Bde. Leipzig, 1893-1894.

E. GÖTZINGER, *Reallexikon deutscher Altertümer*, 2 Aufl. Leipzig, 1885.

SCHURÉ, *Histoire du lied.* Paris, 1868.

BRUINIER, *das deutsche Volkslied.* Leipzig, 1904 (2. Aufl).

HOFFMANN V. FALLERSLEBEN, *Unsere volkstümlichen Lieder*, her. v. K. H. Prahl. Leipzig, 1900.

W. UHL, *das deutsche Lied.* Leipzig, 1900.

J. MEIER, *Kunstlieder im Volksmunde.* Halle, Niemeyer, 1906.

(*A suivre*). ALBERT LÉVY.

NOTES SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ANGLAIS (*Suite et fin*).

VII. Wordsworth

Lyrical Ballads, edited by Thomas Hutchinson. 3/6.

F. W. H. MYERS, *Wordsworth* (English Men of Letters). 2/.

HALL CAINE, *Life of S. T. Coleridge* (Great Writers). 1/.

VIII. Scott.

The Bride of Lammermoor (Adam et Charles Black). 6 *d.*
R. H. HUTTON, *Sir Walter Scott* (English Men of Letters). 2/.

IX. Keats.

The Poems of John Keats, edited by H. BUXTON Forman. 8/.
Eve of Saint-Agnes; Belle Dame sans merci. 1/.
S. COLVIN, *John Keats* (English Men of Letters). 2/.

X. De Quincey.

De Quincey's collected Writings, by David MASSON (Le vol. II de cet ouvrage contient *Literary and Lake Reminiscences*). 2/6.
D. MASSON, *De Quincey* (English Men of Letters). 2/.
L. STEPHEN, *Hours in a Library.*

XI. Ruskin.

The Stones of Venice (Illustraded Edition). London, George Allen, vol. II, 3/6.
Frederic HARRISON, *John Ruskin* (English Men of Letters). 2/.
The most important of the foreign Ruskiniana is *Ruskin et la Religion de la Beauté*, par Robert de la SIZERANNE. Paris, 1897.

XII. Rossetti.

DANTE GABRIEL ROSSETTI, *Poetical Works*, edited with Preface by W. M. Rossetti, 6/.
A. C. BENSON, *Rossetti* (English Men of Letters). 2/.
JOSEPH KNIGHT, *Life of Rossetti* (The Great Writers Series). 1/.

Ouvrages à consulter sur :

1° La vie sociale et la religion au XVIe siècle.
2° Les puritains et le théâtre de la Renaissance.
3° La transformation des mœurs au commencement du XVIIIe siècle.
4° Les origines du pré-raphaélitisme :

Social England, a Record of the Progress of the people in Religion, Laws, Learning, Arts, Science, Literature and Manners, edited by H. D. TRAILL. 14/.
Social Life in the Reign of Queen Anne, by John ASHTON. 3/6.
History of Civilisation in England, by H. T. BUCKLE, 3 vols. 10/6 the three vols.
Puritan and Anglican, by Edward DOWDEN. 8/6.
Plays and Puritans, by Ch. KINGSLEY. 3/6.
D. G. Rossetti and the Pre-Raphaelite Movement, by Mrs WOOD. 12/6.
The English Pre-Raphaelite Painters, their Associates and Successors, by BATE. 7/6.
Pre-Raphaelitism and the Pre-Raphaelite Movement, by M. HOLMAN HUNT.
Lectures on Architecture and Painting, by John RUSKIN (Lecture IV on Pre-Raphaelitism).

(*Fin*).

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — L'idée de substance dans les doctrines de Locke, de Berkeley et de Hume.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — De l'idée de la perfectibilité humaine dans PASCAL (*Fragment d'un Traité du Vide*) et dans Mme DE STAËL (*De la Littérature*).

Thème latin. — MONTESQUIEU, *Esprit des lois*, XXIV, 10 (Valeur sociale du stoïcisme), depuis : « Les diverses sectes de philosophie chez les anciens... » jusqu'à : «... il semblait que le seul bonheur des autres pût augmenter le leur. »

Version latine. — PERSE, *Satire* V, du v. 19 au v. 51.

Thème grec. — DESCARTES, *Lettre V à la Princesse Palatine* (Les règles de la morale), depuis : « La première est qu'il tâche... » jusqu'à : «... qui nous puisse empêcher d'être contents. » (*Pages et Pensées morales*, éd. MARION et DEREUX, pp. 19, 20).

Version grecque. — ESCHYLE, *Les Euménides*, du vers 684 au vers 713.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Comment Pascal comprend-il Montaigne (Entretien avec M. de Saci)?

Thème latin. — CHATEAUBRIAND, *Génie du Christianisme*, liv. V, ch. XIV (l'instinct de la patrie), depuis : « Cet instinct affecté à l'homme... » jusqu'à : « les abris et le soleil de la plaine le font mourir. »

Version latine. — CICÉRON, *De officiis*, l. III, ch. V, depuis : « Detrahère alteri aliquid... », jusqu'à «... illam vitam huic anteponit ».

Thème grec. — Malebranche, *Recherche de la Vérité*, III, P. I. II, ch. v, depuis : « Qu'y a-t-il de plus pompeux et de plus magnifique... », jusqu'à : «... qu'il fait davantage de réflexion à ce qu'il dit ».

Grammaire. — Étude grammaticale des textes suivants :

1° Ὁ θάνατος τυγχάνει ὤν, ὡς ἐμοὶ δοκεῖ, οὐδὲν ἄλλο ἢ δυοῖν πραγμάτοιν διάλυσις, τῆς ψυχῆς καὶ τοῦ σώματος, ἀπ' ἀλλήλοιν. Ἐπειδὰν δὲ διαλυθῆτον ἄρα ἀπ' ἀλλήλοιν, οὐ πολὺ ἧττον ἑκάτερον αὐτοῖν ἔχει τὴν ἕξιν τὴν αὑτοῦ ἥνπερ καὶ ὅτε ἔζη ὁ ἄνθρωπος, τό τε σῶμα τὴν φύσιν τὴν αὑτοῦ καὶ τὰ θεραπεύματα καὶ τὰ παθήματα, ἔνδηλα πάντα. Οἷον εἴ τινος μέγα ἦν τὸ σῶμα φύσει ἢ τροφῇ ἢ ἀμφότερα ζῶντος, τούτου καὶ ἐπειδὰν ἀποθάνῃ ὁ νεκρὸς μέγας· καὶ εἰ παχύς, παχὺς καὶ ἀποθανόντος, καὶ τἆλλα οὕτως. Καὶ εἰ αὖ ἐπετήδευε κομᾶν, κομήτης τούτου καὶ ὁ νεκρός. Μαστιγίας αὖ εἴ τις ἦν καὶ ἴχνη εἶχε τῶν πληγῶν οὐλὰς ἐν τῷ σώματι ἢ ὑπὸ μαστίγων ἢ ἄλλων τραυμάτων ζῶν, καὶ τεθνεῶτος τὸ σῶμα ἔστιν ἰδεῖν ταῦτα ἔχον. Κατεαγότα τε εἴ του ἦν μέλη ἢ διεστραμμένα ζῶντος, καὶ τεθνεῶτος ταὐτὰ ταῦτα ἔνδηλα.

(Platon, *Gorgias*, ch. 80.)

2° Antonio ducibusque partium præmitti equites omnemque Umbriam explorari placuit, si qua Appennini juga clementius adirentur ; acciri aquilas signaque, et quidquid Veronæ militum foret, Padumque et mare commeatibus compleri. Erant inter duces qui necterent moras : quippe nimius jam Antonius, et certiora ex Muciano sperabantur. Namque Mucianus tam celeri victoria anxius et ni præsens urbe poteretur, expertem se belli gloriæque ratus, ad Primum et Varum media scriptitabat, instandum cœptis aut rursus cunctandi utilitates edisserens atque ita compositus, ut ex eventu rerum adversa abnueret vel prospera adgnosceret. Tacite, *Histoires*, III, 52.

Sujets proposés par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. — La situation légale des chrétiens et les persécutions jusqu'à la mort de Domitien.

II. — Jérôme Savonarole.

III. — Comparer les principales régions désertiques du globe et expliquer les raisons générales de leur formation.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — Treitschke, *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert*, III, p. 684, depuis : « Goethe selbst.... » jusqu'à « nicht zurechtzufinden ».

Thème. — Victor Hugo, *L'Expiation*, depuis : « Il neigeait. On était vaincu par sa conquête », jusqu'à « Et, chacun se sentant mourir, on était seul ».

Dissertation française. — « Le poème de Faust, œuvre de la vie entièie de Goethe, en est aussi l'image : il est décousu comme elle » (Stapfer, *Etudes sur Goethe)*.

Dissertation allemande. — « Die Manie unserer Romantiker für das Mittelalter war am Ende vielleicht nur eine geheime Vorliebe für den altgermanischen Pantheismus » (Heine, *Elementargeister*).

ANGLAIS

Version. — *The Spectator*, n° 388 depuis : « As when in Sharon's Field » jusqu'à : « With t'other press me in a chaste embrace. »

Thème. — Taine, *Hist. de la Litt. angl.*, vol. IV, ch. VII depuis : « La prose est toujours l'esclave de la période » jusqu'à la fin du chapitre (pp. 232-233).

Dissertation française. — L'interprétation de l'antiquité grecque dans Keats.

A consulter : S. Colvin, *Keats* (Men of Lett.); Angellier, *Thèse latine.*

Dissertation anglaise. — Evelyn, just after the landing of William of Orange, speaks in his Diary of « the Presbyterians » as « our new masters » : how far was the Revolution of 1688 a Puritan reaction and what relation is there between this reaction and the subsequent change of tone in English manners?

A consulter : Buckle, *Hist. de la civil. en Anglet.*; Beljame, *Public et Hommes de Lettres*, pp. 256 sq.; Bastide, *Infl. pol. de Locke*, pp. 312 sq.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — On parle beaucoup de nos jours du « droit au bonheur ». Qu'entendriez-vous par là?

Devoir de Littérature. — Les servantes de Molière et les soubrettes de Marivaux.

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — Treitschke, *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert,* III, p. 690, depuis : « Schwerer, langsamer... » jusqu'à... « zurufen konnte ».

Thème. — Leconte de Lisle, *La chanson du rouet.*

Dissertation française. — « Je ne suis point né pour être un poète tragique ; ma nature est trop conciliante » (Goethe).

Dissertation allemande. — « Das Ziel der Volkspoesie ist das Herz der Nation. » (Simrock).

ANGLAIS

Version. — Shakespeare, *Measure for Measure,* A. III, Sc. I., jusqu'à : « That makes these odds all even ».

Thème. — Taine, *Hist. Litt. ang.*, vol. IV, ch. vii jusqu'à : « règlent le cours du génie humain » (pp. 175-176).

Composition française. — « There are none to whom these papers will be more useful than to the female world ». Que pensez-vous de ce mot d'Addison appliqué au *Spectator* ?

Composition anglaise. — « A little learning is a dangerous thing » (Pope, *Essay on Criticism,* 215). Explain.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — De l'esprit de soumission et de l'esprit de discipline.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Éducation, Pédagogie. — Appréciez cette pensée de La Rochefoucauld : « Celui-là n'est pas raisonnable à qui le hasard fait trouver la raison, mais celui qui la connaît, qui la discerne et qui la goûte. »

Devoir de Littérature. — Influence des *Lettres Philosophiques* de Voltaire sur le xviiie siècle.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — Jean-Jacques Rousseau prétend que le « goût de la philosophie relâche tous les liens d'estime et de bienveillance », et il s'en prend au philosophe pour lequel, dit-il, « la famille, la patrie, deviennent des mots vides de sens : il n'est ni parent, ni citoyen, ni homme : il est philosophe. »

Vous critiquerez cette assertion, et vous montrerez que la culture philosophique n'est pas exclusive des autres sentiments.

Communiqué par M. Ed. Jullien, Professeur au collège de Blaye.

Première.

Composition française. — *Boileau à Bossuet.* — Boileau vient de lire les *Maximes et Réflexions sur la Comédie* de Bossuet (1694). Il a été vivement peiné des attaques contre les « impiétés », les « sales équivoques » des comédies de Molière et, en particulier, de ce passage sur sa mort :

« La postérité saura peut-être la fin de ce poète comédien, qui en jouant son Malade Imaginaire ou son Médecin par force reçut la dernière atteinte de la maladie dont il mourut peu d'heures après, et passa des plaisanteries du théâtre, parmi lesquelles il rendit presque le dernier soupir, au tribunal de celui qui dit : « Malheur à vous qui riez, car vous pleurerez. »

Il écrit à Bossuet pour défendre la mémoire de son ami.

L'Église et l'opinion peuvent avoir des raisons d'être sévères pour les comédiens. Mais Molière, tombé presque victime de sa bonté, ne saurait-il avoir droit à quelque pitié ?

Il s'est toujours montré respectueux d'une religion qui l'attaquait, et ne s'en est pris qu'aux vices des hommes pour leur en faire voir les dangers.

La crainte du ridicule est salutaire. Qui n'aurait redouté d'être joué par Molière? Le théâtre n'est pas immoral lorsqu'il fait penser.

Et comment blâmer un plaisir qui repose non sur le spectacle des passions déchaînées, mais sur la sympathie naturelle de l'homme pour l'homme?

A LIRE : Boileau, *Épître VII*. — Bossuet, un fragment des *Maximes et Réflexions* : Cahen, *Morceaux choisis*, prose p. 207. — Molière, *Préf. de Tartuffe*, *Impromptu de Versailles*, *Critique de l'École des Femmes*. — Racine, *Lettres à l'auteur des Hérésies imaginaires*. — Fénelon, *Lettre à l'Académie* : Projet d'un traité sur la comédie. — Rousseau, *Lettre sur les spectacles* (Morceaux choisis de Rousseau par Brunel, p. 31 à 51).

Communiqué par M. E. ABRY, professeur de Première au Lycée de Tulle.

Version latine (*Sections A, B, C.*). — *Pline défend les ornements de son style.* — Dixi de quodam [1] oratore sæculi nostri, recto quidem [2] et sano, sed parum [3] grandi et ornato [4], ut opinor [5], apte [6] : « Nihil peccat, nisi quod nihil peccat [7] ». Debet enim orator erigi [8], attolli, interdum etiam effervescere, efferri, ac sæpe accedere ad præceps. Nam plerumque altis et excelsis adjacent abrupta : tutius per plana, sed humilius et depressius iter : frequentior currentibus quam reptantibus lapsus, sed his non labentibus nulla, illis non nulla laus, etiamsi labantur. Nam ut quasdam artes [9] ita eloquentiam nihil magis quam ancipitia commendant. Vides qui per funem in summa nituntur quantos soleant excitare clamores, cum jam jamque casuri videntur. Sunt enim maxime mirabilia quæ maxime insperata, maxime periculosa. Ideo nequaquam par gubernatoris est virtus [10], cum placido et cum turbato mari vehitur : tunc admirante nullo illaudatus, inglorious [11] subit portum; at cum stridunt funes, curvatur arbor, gubernacula gemunt, tunc ille clarus et dis maris proximus [12].

Haec [13], quia visus es mihi in scriptis meis adnotasse quædam ut tumida, quæ ego sublimia, ut improba, quæ ego audentia, ut nimia, quæ ego plena arbitrabar [14]. Plurimum autem refert reprehendenda adnotes an insignia. Omnis [15] enim animadvertit quod eminet et exstat [16]; sed acri intentione dijudicandum est immodicum sit an grande, altum an enorme.

Exspecto ut quædam ex hac epistola, ut illud « gubernacula gemunt » et « dis maris proximus », isdem notis quibus ea, de quibus scribo, confodias [17]. Intelligo enim me, dum veniam prioribus peto [18], in illa ipsa, quæ adnotaveras, incidisse. Sed confo-

dias licet, dum modo jam nunc destines diem, quo et de illis et de his coram exigere possimus. Aut enim tu me timidum, aut ego te temerarium faciam. PLINE, *Ep.* 9, 26.

1. Sens ordinaire; Pline pourrait le nommer, mais le nom importe peu. Il se pourrait même que Pline ait inventé le personnage pour présenter comme des qualités les ornements un peu ambitieux que Lupercus blâmait. Traduire par *un*, non par le détestable *un certain* cher aux élèves. — 2. Formule de concession : *je le reconnais*, laquelle, en appuyant l'éloge, prépare le « mais » dit d'éreintement. — 3. Sens propre : *trop peu* et non *un peu*, selon la faute coutumière. — 4. Élégant, qui se dit ainsi et jamais *elegans*, lequel signifie : choisi, exact, correct. — 5. Conjecturer, présumer. — 6. Retombe sur *dixi* avec *ut opinor*. — 7. Oxymoron, pointe, jeu de mots. — 8. A rendre par des réfléchis. — 9. La phrase sur les funambules précise le sens de ce mot. — 10. Mérite. — Adjectifs négatifs, sans doute formés par Pline. — 12. Expressions poétiques employées à dessein pour amener la fin. — 13. Sous-entendu *dixi*. — 14. Croire en toute conscience, différent de *opinor* de la note 5. — 15. Tout le monde sans exception. — 16. Alliance de mots consacrée, Cic. *de Or.* 3, 26, 101. Apercevoir ces expressions qui se signalent d'elles-mêmes, n'est rien : mais les apprécier, dire si elles sont des taches ou des beautés, Pline ne dit pas que la chose demande du goût, ce qui serait désobligeant pour Lupercus, mais il y faut regarder de près, et longtemps, et avec une scrupuleuse attention. — 17. Effacer. — 18. A rendre par l'imparfait.

Communiqué par M. F. GACHE, Professeur au lycée d'Alais.

Thème grec. — FÉNELON, *Télémaque*, livre V, depuis : « La première question est de savoir quel est le plus libre de tous les hommes ... », jusqu'à : « ... et que tous les hommes ensemble n'avaient plus aucun pouvoir sur lui. »

Corrigé.

Ἦν δὲ τὸ πρῶτον πρόβλημα, τίς ἂν εἴη πάντων τῶν ἀνθρώπων ἐλευθερώτατος. Τοῦτο ἔλυσαν οἱ μὲν λέγοντες βασιλέα τῶν μὲν ἀρχομένων αὐτοκράτορα, πολεμίων δὲ ἁπάντων κρείττω. Οἱ δ'εἶπον οὕτω πλούσιον ὥστε πάσας ἂν τὰς ἐπιθυμίας πληρῶσαι. Οἱ δὲ προήνεγκον ἄνδρα ἄγαμόν τε καὶ δι' ὅλου τοῦ βίου ἐκ γῆς εἰς γῆν ἀποδημοῦντα, ἅτε μηδεμίας πόλεως νόμοις ἔνοχον ὄντα. Οἱ δ'ὑπέλαβον ἐλευθερώτατον εἶναι ἄνθρωπον βάρβαρον ἀπὸ τῆς ἄγρας διαζῶντα ἀν' ὕλην ἀγρίαν, ἀνάγκης τε πολιτικῆς καὶ χρείας πάσης ἀπηλλαγμένον. Οἱ δ'ἐκεῖνον ἡγήσαντο εἶναι τὸν νέον ἀπελευθερωθέντα· ἄρτι γὰρ τῆς δουλείας τὸ πικρὸν ἐκφυγόντα πλέον δὴ αὐτὸν ἄλλου τῇ τῆς ἐλευθερίας γλυκύτητι χρώμενον. Ἦσαν δὲ τελευταῖον οἱ τὸν θνῄσκοντα

λέγειν τολμῶντες, ὡς πραγμάτων πάντων ὑπὸ τοῦ θανάτου ἀπολυόμενον καὶ τῶν συμπάντων ἀνθρώπων μηδὲν ἔτι αὐτοῦ κυριευόντων.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT,
Professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Seconde.

Composition française. — *Rapports de l'homme à la nation, du citoyen à la cité.* — Un écrivain moderne, mort prématurément, a su rendre sensible, en quelques traits saisissants, la liaison étroite de l'homme à la nation, du citoyen à la cité :

« C'est toi, dit-il, qui es le corps dont je suis le membre, ô ma nation, c'est toi qui as droit à mon concours intelligent et libre, et c'est à ton service que je suis, dans les fonctions les plus humbles que je réalise, que je tiens de ta tradition...

» Il faut que je travaille dans ma vie intérieure à remplir dignement mon office dans la vie nationale. Ma piété est dans le sentiment de ma dépendance envers toi...

» C'est à te servir que nous devenons meilleurs, ô France c'est en concourant à ton œuvre que nous devenons des personnes libres...

» D'autres nations aussi ont bien mérité de l'humanité, et, pour ce qu'elles ont fait d'utile et de beau, elles ont droit à la reconnaissance de tous. Aussi je les voudrais heureuses et prospères; mais, pour ce qui est de moi, mon rôle est de bien servir ma nation. » (FRANK, *L'Institution nationale*, passim.)

Développer ces idées.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Thème latin. — *Le Buron (oraison funèbre d'un vieux bois*[1]*)*. — Je fus hier au Buron, j'en revins le soir; je pensai pleurer en voyant la dégradation de cette terre; il y avait les plus vieux bois du monde; mon fils, dans son dernier voyage, lui a donné les derniers coups de cognée; il a encore voulu vendre un petit bouquet qui faisait une assez grande beauté. Tout cela est pitoyable!...

Ma bonne, il faut que vous essuyiez tout ceci. Toutes ces dryades affligées que je vis hier, tous ces vieux sylvains qui ne savent plus où se retirer, tous ces anciens corbeaux établis depuis deux cents ans dans l'horreur de ces bois, ces chouettes qui, dans cette obscurité, annonçaient par leurs funestes cris les malheurs de tous les hommes : tout cela me fit hier des plaintes

1. Traduisez simplement : *De Buronensi nemore.*

qui me touchèrent sensiblement le cœur; et que sait-on même si plusieurs de ces vieux chênes n'ont point parlé, comme celui où était Clorinde? Ce lieu était un *luogo d'incanto*[1], s'il en fut jamais; j'en revins donc toute triste; le souper que me donna le premier président ne fut point capable de me réjouir.

(Mme de Sévigné; *Nantes, 7 mai 1680*).

Corrigé.

De Buronensi nemore. — Heri me Buronensem ad villam contuli, unde vespere reversa sum : nec procul abfuit quin lacrymæ mihi erumperent, videnti quantum acceperit damnum fundus ille : ibi enim erant vetustissima terrarum orbis nemora : quibus ultimam injecit securim filius meus, cum illuc novissime venit; quin etiam silvulam quamdam venumdari voluit, quæ fundo haud parvo erat decori. Heu! quam miseranda sunt ista!...

Oportet, optima mea, tu hæc omnia audias ac perferas. Omnes illæ Dryades, quas heri ego vidi mœrentes; omnes illi veteres Silvani, qui non jam habent quo se recipiant; omnes illi vetuli corvi, qui jam abhinc ducentis annis horrendas has silvas incolunt, noctuæ illæ, quæ in hac nemorum caligine diris clamoribus calamitates omnium mortalium portendebant, tantas apud me querelas heri effuderunt, ut vehementi dolore percussa sim; immo nescio an quædam ex veteribus illis quercubus locutæ sint, velut illa in qua inclusa erat Clorinda. Quæ loca esse incantata, si qua fuerint unquam, dixeris; inde igitur mœstissima redii, nec me vel ipsa recreare valuit cena, quam mihi primus dedit Præses.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — *Fragment d'un discours judiciaire sur la violence.* — Εὑρήσετε καὶ τοὺς θέντας ἡμῖν τοὺς νόμους ὑπὲρ τῶν σωμάτων μάλιστα σπουδάσαντας... Οὕτω δ'ἡγήσαντο δεινὸν εἶναι τὸ τύπτειν ἀλλήλους, ὥστε καὶ περὶ τῆς κακηγορίας νόμον ἔθεσαν, ὃς κελεύει τοὺς λέγοντάς τι τῶν ἀποῤῥήτων πεντακοσίας δραχμὰς ὀφείλειν. Καίτοι πηλίκας τινὰς χρὴ ποιεῖσθαι τὰς τιμωρίας ὑπὲρ τῶν ἔργῳ παθόντων κακῶς, ὅταν ὑπὲρ τῶν λόγῳ μόνον ἀκηκοότων οὕτως ὀργιζόμενοι φαίνησθε;

Ἡγοῦμαι δ'ὑμᾶς οὕτως ἂν ἀξίως ὀργισθῆναι τοῦ πράγματος, εἰ διεξέλθοιτε πρὸς ὑμᾶς αὐτοὺς ὅσῳ μεῖζόν ἐστι τοῦτο[2] τῶν

1. Un lieu d'enchantement.
2. Τοῦτο désigne *la violence, les voies de fait* (ἡ ὕβρις.)

ἄλλων ἁμαρτημάτων. Εὑρήσετε γὰρ τὰς μὲν ἄλλας ἀδικίας μέρος τι τοῦ βίου βλαπτούσας, τὴν δ' ὕβριν ὅλοις τοῖς πράγμασι λυμαινομένην, καὶ πολλοὺς μὲν οἴκους δι' αὐτὴν διαφθαρέντας, πολλὰς δὲ πόλεις ἀναστάτους γεγενημένας. Καὶ τί δεῖ τὰς τῶν ἄλλων συμφορὰς λέγοντα διατρίβειν; Αὐτοὶ γὰρ ἡμεῖς δὶς ἤδη τὴν δημοκρατίαν ἐπείδομεν καταλυθεῖσαν, καὶ δὶς τῆς ἐλευθερίας ἀπεστερήθημεν οὐχ ὑπὸ τῶν ταῖς ἄλλαις πονηρίαις ἐνόχων ὄντων, ἀλλὰ διὰ τοὺς καταφρονοῦντας τῶν νόμων καὶ βουλομένους τοῖς μὲν πολεμίοις δουλεύειν, τοὺς δὲ πολίτας ὑβρίζειν. Αὗται δὴ αἱ φύσεις εἰσὶν αἱ παραδοῦσαι μὲν τὴν δύναμιν τὴν ἡμετέραν τοῖς πολεμίοις, κατασκάψασαι δὲ τὰ τείχη τῆς πατρίδος, πεντακοσίους δὲ καὶ χιλίους ἀκρίτους ἀποκτείνασαι τῶν πολιτῶν. (ISOCRATE, XX, 2 et 9.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Troisième.

Composition française. — *Lettre de Mécène à Virgile, pour l'engager à composer son poème des* Géorgiques. — La paix règne enfin, après tant de terribles secousses; mais l'abandon du sol italien et l'état des populations sont, à tous égards, déplorables. Une noble tâche s'offre à l'auteur des *Églogues*. Qu'il s'évertue à remettre en honneur l'amour de la terre et la culture des champs : qu'il compose des *Géorgiques* (en indiquer brièvement le plan possible). Qu'il n'hésite pas à mêler l'agréable à l'utile en insérant dans l'ouvrage épisodes, intermèdes, tableaux, descriptions, destinés à charmer par surcroît les lecteurs qu'il aura instruits par ses doctes conseils. — Ce sera là une belle œuvre, et patriotique entre toutes; il pourra la compléter plus tard par un poème d'une plus haute portée nationale encore, en commémorant les origines et en célébrant la gloire militaire du peuple romain. Virgile a déjà prouvé par de rares mérites qu'il est capable de mener à bien une aussi vaste et salutaire entreprise.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version latine. — *Portrait de l'empereur Théodose.* — Fuit Theodosius moribus et corpore Trajano similis, quantum veterum scripta et picturæ docent. Sic eminens status, membra eadem, eadem longa et promissa cæsaries, omnia denique, nisi quod neque tam ingentes oculi erant, neque forte tanta gratia tantusque flos in facie, aut tanta dignitas in incessu. Mens prorsus similis : clemens

animus, misericors, communis, solo habitu differre se ceteris putans, in omnes homines honorificus, verum effusius in bonos, simplicia ingenia æque diligere, erudita mirari, sed innoxia; largiri magno animo magna; cives amare vel privato contubernio cognitos, eosque honoribus, pecunia, beneficiis ceteris munerare, præsertim quorum erga se vel patrem aspero casu officia probaverat. Litteris, si nimium perfectos contemplemur, mediocriter doctus, sagax plane, multumque diligens ad noscenda majorum gesta; irasci sane rebus indignis, sed flecti cito : unde modica dilatione emolliebantur aliquando jussa severius ;.... cognatos affinesque parentis animo complecti, elegans lætumque convivium dare, non tamen sumptuosum; miscere colloquia pro personis, sermone cum gravitate jucundo; blandus pater, concors maritus.

(S. Aurelius Victor, *Epitome*.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème grec. — Fénelon, *Télémaque*, livre II, depuis : « Heureux, disait Mentor, le peuple qui est conduit ... », jusqu'à : « ... que leurs sujets n'ont à craindre d'eux ».

Corrigé.

ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΕΝ ΤΟΙΣ ΜΑΛΙΣΤΑ ΕΥΔΑΙΜΟΝΟΣ ΛΑΟΥ.

Εὐδαιμονίζω τὸν λαὸν ἔγωγε, εἶπεν ὁ Μέντωρ, τὸν ὑπὸ σώφρονος βασιλέως ἀρχόμενον, ὡς ἐν εὐπορίᾳ τε διαιτώμενον καὶ εὐτυχῶς ζῶντα καὶ στέργοντα τὸν αὐτῷ τοῦ εὐδαιμονεῖν αἴτιον. Προσέφη δὲ ὅτι οὕτω δὴ ἀνάσσειν σε χρὴ, ὦ Τηλέμαχε, καὶ τοὺς ἀρχομένους ἐς χαρὰν τιθέναι, εἴ ποτέ σοί γε δώσουσιν οἱ θεοὶ τὸ τὴν πατρῷαν ἀρχὴν ἀνακτήσασθαι· καὶ φιλεῖν μὲν τοὺς ὑπὸ χεῖρα, ὡς τέκνα τὰ σὰ, τέρπεσθαι δ'ἀντιφιλούμενον· καὶ παρασκευάσαι τούτους μηδέποτ' ἂν ἔχειν εἰρήνης ἢ χαρᾶς αἰσθέσθαι μὴ οὐχὶ ἀναμιμνησκομένους ἅμα ὑπ' ἀγαθοῦ βασιλέως ἐκεῖνο τὸ πλουσιόδωρον δεδωρῆσθαι. Τῶν γὰρ βασιλέων ὅσοι τὸ φοβεροὶ εἶναι μόνον διὰ φροντίδος ἔχουσι καὶ δὴ καὶ τὸ τοὺς ἀρχομένους καταπλήττειν, ὥστ 'εὐπειθεστέροις χρῆσθαι, εἰς τὴν τῶν ἀνθρώπων φθοράν πως πεφύκασιν· οἵπερ φοβεροὶ μὲν γίγνονται, ὡς καὶ προῄρηνται, μισητοὶ δὲ καὶ στυγεροί· καὶ ἔτι μᾶλλον ἀπὸ τῶν ἀρχομένων αὐτοῖς κίνδυνος ἔπεστιν, ἢ τοῖς ἀρχομένοις ἀπ' αὐτῶν.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Quatrième.

Composition française. — Fénelon disait de son élève, le duc de Bourgogne : « J'ai vu un jeune prince à huit ans, saisi de douleur à la vue du péril du petit Joas. Je l'ai vu impatient sur ce que le grand prêtre cachait à Joas son nom et sa naissance. »

Partagez-vous la douloureuse impatience du royal élève de Fénelon, soit quand vous avez lu, soit quand vous avez expliqué en classe la tragédie de Racine?

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Version latine. — *Mépris de Domitien pour les belles-lettres.* — Liberalia studia Domitianus imperii initio neglexit, quanquam bibliothecas incendio absumptas impensissime reparare curasset, exemplaribus undique petitis, missisque Alexandriam, qui describerent emendarentque. Nunquam tamen aut historiæ, carminibusve noscendis, operam ullam, aut stilo vel necessario dedit. Præter commentarios et acta Tiberii Cæsaris nihil lectitabat; epistolas, orationesque, et edicta alieno formabat ingenio : sermonis tamen nec inelegantis, dictorum interdum etiam notabilium. « Vellem, inquit, tam formosus esse, quam Metius sibi videtur. » Et cujusdam caput, varietate capilli subrutilum et incanum, « perfusam nivem mulso » dixit. « Conditionem principum miserrimam aiebat, quibus de conjuratione comperta non crederetur, nisi occisis. » (Suétone, *Domitianus*, XX).

Communiqué par M. Victor Glachant.

Cinquième.

Narration française. — *Prise de Luna par les Northmans* (850). — Hastings, pirate northman, était arrivé en pillant jusqu'aux côtes d'Italie, en vue de la petite ville de *Luna*; il se crut devant Rome, et résolut d'en faire la conquête. Il envoya dire au comte et à l'évêque que ses compagnons, vainqueurs des Francs, ne voulaient pas de mal au peuple de l'Italie, qu'ils ne demandaient qu'à réparer leurs barques avariées, et que lui-même, fatigué de cette vie aventureuse et errante, désirait trouver le repos dans le sein de l'Église. L'évêque et le comte accueillirent favorablement ce néophyte : Hastings reçut le baptême; mais les portes de la ville restaient toujours closes pour lui et pour ses soldats.

Quelque temps après, le camp retentit de gémissements lugubres : Hastings était dangereusement malade. Des envoyés viennent dire qu'il abandonnera à l'Église tout son butin, à condition que son corps soit enseveli en terre sainte.

Bientôt les cris de douleur des Northmans annoncent la mort de leur chef. On leur permet d'entrer dans la ville pour apporter son cadavre, et les funérailles sont préparées dans l'église même. Mais, au moment où l'on dépose la bière au milieu du chœur, Hastings se dresse soudain, ressuscité par miracle, abat l'évêque à ses pieds, tandis que ses compagnons, tirant leurs armes cachées sous leurs habits, massacrent prêtres et soldats, et s'emparent en un clin d'œil de la trop naïve et confiante cité.

Communiqué par M. Victor Glachant.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Éducation, Pédagogie. — De l'amour de la vie. Pourquoi on doit aimer la vie. — Comment faut-il l'aimer ?

Devoir de Littérature. — Racine peintre de la Jeune Fille.

Quatrième année.

Éducation, Pédagogie. — Philanthropie et Charité. — Différences et ressemblances.

Devoir de Littérature. — L'œuvre des Précieuses. — Ce qu'elles ont apporté à notre langue et à notre littérature.

Troisième année.

Éducation, Pédagogie. — Développez cette pensée de Rousseau : « Faire un heureux, c'est mériter de l'être. »

Devoir de Littérature. — Parmi les cadeaux dont vous a comblée la nouvelle année s'est trouvé un joli miroir. Réflexions que vous suggère ce présent.

L'Éditeur-Gérant : Max Leclerc.

Paris. — Typ. Ph. Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 636.

COURS VIDAL DE LA BLACHE & CAMENA D'ALMEIDA

Vient de paraître :

Les Principales Puissances du Monde [Cl. de **Philosophie A, B** et de **Mathématiques A, B**], par P. Camena d'Almeida, professeur de géographie à l'Université de Bordeaux.

Fascicule II et dernier : *Autriche-Hongrie ; Italie ; Empire Russe ; Chine et Japon ; États-Unis ; République-Argentine et Brésil ; Les grandes voies de communication.*
Un vol. in-18, cartes, plans et graphiques, br. . . . . **1 fr. 50**

Prix du 1er Fascicule : **1 fr. 50** — L'ouvrage est maintenant *complet* et se vend relié toile comme les autres ouvrages du même Cours (Voir ci-dessous).

Cours complet Vidal de La Blache et Camena d'Almeida

La Terre, l'Amérique, l'Australasie [6e *A, B*]. In-18, [illegible] *cartes, plans et graphiques*, relié toile. . . . . 3 »

L'Asie, l'Insulinde, l'Afrique [5e *A, B*]. In-18, [illegible] *cartes, plans et graphiques*, relié toile . . . . 3 »

L'Europe [4e *A, B*]. In-18, [illegible] *cartes*, relié toile. 3 25

La France [3e *A, B*]. In-18, [illegible] *cartes et photographies*, relié toile. . . . . . . 3 »

La Terre [2e *A, B, C, D*]. Géographie générale. In-18, [illegible] pages, [illegible] *cartes, plans et graphiques*, relié toile 4 50

La France [1re *A, B, C, D*]. In-18, [illegible] *cartes*, relié toile 3 25

Les Principales Puissances du Monde [*Philosophie A, B* et *Mathématiques A, B*]. In-18, 26 *cartes, plans et graphiques*, relié toile. (*Nouveauté*) 3 25

BIBLIOTHÈQUE DE DICTIONNAIRES-MANUELS

Vient de paraître :

Dictionnaire-Manuel-Illustré de Géographie, par Albert Demangeon, professeur adjoint à la Faculté des lettres de l'Université de Lille, avec la collaboration de MM. J. Blayac, Is. Gallaud, J. Sion et Vacher.

On trouvera dans cet ouvrage les notions élémentaires et les définitions simples concernant aussi bien la géographie naturelle que la géographie économique et humaine, que l'histoire de la géographie : l'atmosphère, les mers, le relief des continents, la géologie, les roches, la végétation, les animaux, les peuples et les races, les cultures, le commerce, les industries, les explorations, la cartographie, etc. — Ce dictionnaire est un vade-mecum indispensable à tout esprit cultivé, curieux de choses géographiques.

Un vol. in-18, 870 pages, cartes et figures, rel. toile, tr. rouges. . **6 fr**

Envoi franco, sur demande, du prospectus : *Dictionnaire de Géographie*

Nouveautés :

ÉMILE BOURGEOIS et É. CLERMONT

Rome et Napoléon III

(1849-1870)

ÉTUDE SUR LES ORIGINES ET LA CHUTE DU SECOND EMPIRE

Un vol. in-8° cavalier (23c × 16c), broché. . . . . 7 fr. 50

(Envoi franco, sur demande, du prospectus : *Rome et Napoléon III*)

Précédemment paru :

La Fondation de l'Empire Allemand (1852-1871), par Ernest Denis. Un vol. in-8° cavalier, 540 pages, broché . . . . 10 fr.

(Envoi franco, sur demande, du prospectus : *La Fondation de l'Empire Allemand*)

VICTOR BÉRARD

La France et Guillaume II

Un volume in-18 jésus, broché . . . . 3 fr. 50

Du même auteur, précédemment parus :

L'Affaire Marocaine. Un vol. in-18, (2e *édition*) broché . . . . 4 fr.

L'Empire Russe et le Tsarisme. Un vol. in-18, (2e *édition*) broché . . . . . 4 fr.

La Révolte de l'Asie. Un vol. in-18, (3e *édition*) broché . . . . 4 fr.

L'Angleterre et l'Impérialisme. Un vol. in-18, (4e *édition*) broché . . . . . 4 fr.

Vicomte G. D'AVENEL

Prêtres, Soldats et Juges
sous Richelieu

Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 4 fr.

Du même auteur, précédemment paru :

La Noblesse française sous Richelieu. In-18, br. . . 3 fr. 50

Paris. — Typ. Philippe Renouard, 19, rue des Saints-Pères. [illegible]

N° 3. — Seizième année 15 Mars 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 du mois. — UN AN, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

La ***Revue Universitaire*** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1907)

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères.

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la ***Revue Universitaire***, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

AGRÉGATION DES LETTRES

CONCOURS DE 1906

Rapport du Président du jury [1].

MONSIEUR LE MINISTRE,

A la fin de son dernier rapport annuel, M. Maurice Croiset, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, président du jury d'Agrégation des Lettres de 1897 à 1906, rappelait qu'il faisait partie de ce jury depuis dix-huit ans, comme s'il voulait s'excuser par avance de songer à le quitter. Il avait déjà manifesté et il a maintenu sa résolution de se consacrer sans partage à ces études désintéressées qui reposent l'homme de travail et quelquefois le consolent.

Ce qui faisait l'autorité de M. Maurice Croiset, en dehors de ses titres littéraires, et de cette activité sans fièvre qui lui permettait d'assurer de loin, dans le moindre détail, l'organisation et la marche d'épreuves dont on ne voyait plus, de l'extérieur, que la suite naturelle et facile, ce n'était pas seulement son aménité accueillante et indulgente, précieuse à

1. Le jury était ainsi composé : M. Félix Hémon, inspecteur général de l'Instruction publique, *président* ; MM. Beaudouin et Navarro, professeurs à la Faculté des Lettres de l'Université de Toulouse ; Monceaux et Pichon, professeurs de première supérieure au lycée Henri IV, *membres* ; M. Sudre, professeur au lycée Louis-le-Grand, a été adjoint au jury pour l'explication du vieux français.

des candidats qu'on persuade moins aisément de leurs défauts lorsqu'on leur en assène la trop vigoureuse démonstration, c'était aussi et surtout l'égale compétence que tous lui reconnaissaient dans les matières les plus diverses. Loin d'être le prisonnier de sa spécialité, il dirigeait une explication française ou latine avec un jugement si sûr, un sentiment si fin des nuances, que les spécialistes du français et du latin pouvaient s'instruire à son école. Personne mieux que ce professeur de l'enseignement supérieur ne connaissait les besoins de l'enseignement secondaire. Entre les deux enseignements il maintenait en équilibre, avec une aisance heureuse, un examen secondaire dans son fond, supérieur à son sommet. C'est, peut-être, au moment où cet examen penche du côté de l'enseignement secondaire que ses conseils auraient été le plus utiles à ses collaborateurs. Son souvenir leur reste du moins, et ils aimeront à s'en inspirer.

I

ADMISSIBILITÉ ET ADMISSION.

L'examen de 1906 étant le dernier de l'ancien régime, et en conférant pour la dernière fois le privilège, on pouvait s'attendre à voir s'enfler, cette année, le chiffre des candidats. Cependant, le nombre de ceux qui ont fait toutes les compositions n'a pas dépassé 68, en diminution de 4 unités sur les deux dernières années, de 23 et 38 unités sur 1903 et 1902. Depuis 4 ans donc, la décroissance est continue.

Les places à donner étaient au nombre de 14; les admissibles ont été au nombre de 30, et le jury n'a pas eu à regretter d'être descendu jusqu'à ce 30e qui, premier d'ailleurs en thème grec, a conquis le succès définitif. D'une manière générale, pourtant, l'oral a respecté les résultats de l'écrit, car 3 seulement des 14 premiers admissibles ne sont pas admis.

Sur ce total de 30 admissibles, 16 avaient été admissibles déjà, dont 2 pour la 3e fois, 1 pour la 4e, 1 pour la 5e fois. Je note en passant, non sans regret, qu'un seul a été reçu parmi ces 4 derniers. Quelques-uns étaient des chargés de cours

qui avaient fait leurs preuves. Ils se doivent à eux-mêmes de faire le dernier effort qui les sépare du succès, et nous leur devons de les aider à le conquérir.

Du 38e au 46e rang parmi les non admissibles figuraient 4 admissibles des années précédentes. Mais, à partir du 53e rang, le total des points, pour 5 compositions, tombe au-desous de 20, au-dessous de 10 pour le 68e ! Se présenter dans un état de faiblesse si caractérisé à un examen si sérieux, c'est témoigner une confiance bien naïve dans la fortune. La barrière du diplôme d'études supérieures arrêtera désormais sans doute à la porte de l'agrégation ces candidats trop sommairement préparés, dont l'intervention déconcertante risque de fausser le criterium des correcteurs.

Dans l'ensemble, le niveau de l'admissibilité s'est maintenu assez élevé : 7 points seulement (34-27) séparaient le 1er du 30e, dont approchaient fort plusieurs candidats malheureux. Jusqu'au 50e rang, le concours demeure honorable, plutôt égal que brillant. A l'oral, le premier admissible se détachera du groupe de ceux qui le suivaient de près, et sera reçu bon premier avec 70 points 50 ; les 10 suivants s'élèveront au-dessus de 60 points, ce qui représente une moyenne supérieure à 6 pour chacune des 10 épreuves écrites et orales. Seule, l'attribution de la dernière place a donné lieu à un débat.

II

ÉPREUVES ÉCRITES.

Composition de Grammaire et Composition Latine. — La composition de grammaire et la composition latine devant être remplacées, l'an prochain, par une version grecque et un thème latin, il n'est pas sans intérêt de se demander d'abord en quelle mesure elles se font regretter.

Préoccupé d'alléger la tâche des candidats, qui, le plus souvent, les années précédentes, n'avaient pas à traiter moins de cinq questions, et, dans leur hâte, oubliaient quelquefois soit de réfléchir pour ordonner leurs idées, soit d'écrire en français, le jury avait réduit à trois le nombre des questions

posées [1]. Il espérait qu'ayant le temps d'être courts, les concurrents éviteraient la fâcheuse prolixité reprochée à leurs devanciers. Il comptait également qu'ils apporteraient plus de soin à la forme. Sur ces deux points, ses désirs n'ont été que très imparfaitement réalisés, malgré d'honorables exceptions. En revanche, la composition de cette année, comme celle de l'année dernière, témoigne, chez la plupart des candidats, non seulement de connaissances générales, mais encore d'une préparation approfondie des auteurs du programme. Comme par le passé, on souhaiterait seulement que la personnalité des candidats se dégageât plus nettement de leurs lectures.

Si aucune copie n'a été notée au-dessus de 7, la note se maintient du moins à 5 jusqu'à la 40e copie, et elle ne descend au-dessous de 4 qu'après la 62e. A peu de chose près, ces résultats sont aussi satisfaisants que ceux de 1905. La composition de grammaire, il est juste de le reconnaître au moment où elle disparaît, a rendu les services qu'en attendaient ceux qui l'introduisirent dans le programme de l'agrégation de lettres : elle a très utilement contribué à relever chez nous le niveau des études grammaticales, jadis trop dédaignées. Plus lents avaient été les progrès des études de métrique. Comme il était naturel, cette composition fait retour à l'enseignement supérieur. Mais les candidats se tromperaient gravement s'ils croyaient pouvoir désormais négliger la grammaire, car ils auront deux thèmes au lieu d'un.

Le thème latin, substitué à la composition latine, exigera une connaissance au moins aussi exacte de la langue latine. Une amélioration avait été constatée dans la « dissertation en latin », pour lui donner son vrai nom, et le rapport de 1905 espérait pour elle une fin honorable. Nous voudrions pouvoir affirmer qu'elle l'a eue. Mais, tandis qu'en 1905, 32 copies obtenaient une note supérieure à 6, 17 seulement, en 1906,

1. — I. Denys d'Halicarnasse trouvait chez Thucydide « une infinité de figures de grammaire étrangères à l'usage, et qui ont l'apparence de solécismes ». Vous direz si ce jugement est exact en prenant vos exemples dans le morceau suivant... (Thucydide, IV, 24).

II. Marquer, d'après les vers suivants de Racine (*Bajazet* I, 145-156) et de Hugo (*Légende des siècles; la Paternité :* Avoir son père, ô joie!... tous ces barreaux de fer...) les différences essentielles de la versification classique et de la versification romantique.

III. Quels sont les mètres usités dans le dialogue de la comédie grecque *ancienne*? On se bornera à nommer ces mètres, et on scandera les exemples suivants : Aristophane, *Oiseaux*, 194-195, 290-291, 1726-1730.

sont bonnes ou assez bonnes (6 de 9,50 à 8,25; 11 de 8 à 6,25), 14 sont passables (de 6 à 5,25), 34 sont médiocres ou faibles (de 5 à 3); les 3 dernières (de 2 à 0) sont tellement incorrectes qu'on pourrait les tenir pour non avenues. Ce bilan est loin d'être satisfaisant, et la dissertation latine est morte sans honneur.

Cependant, le sujet, emprunté à Lucrèce [1], avait été généralement bien compris. Le cinquième chant du *De natura rerum* était au programme; la question choisie est l'une des premières et des plus importantes qui se présentent dans l'étude de ce poète. Presque tous les candidats connaissaient, au moins en gros, les curieuses analogies qu'offrent les idées de Lucrèce avec les observations ou les hypothèses de la science moderne. Cependant, aucun d'eux n'a réellement approfondi la question et ne l'a traitée sous toutes ses faces, aucun n'a rattaché fortement les détails à une idée qui les domine. Chez tous, au contraire, le développement a été plus ou moins superficiel et incomplet.

Ce grave défaut tient, surtout, à une singulière maladresse dans la mise en œuvre. L'observation n'est pas neuve, puisqu'on la trouve dans tous les rapports des années précédentes; mais on ne saurait trop attirer sur ce point l'attention des candidats. La plupart d'entre eux ne savent pas ordonner un ensemble, mettre chaque chose à sa place, mesurer les proportions du développement d'après l'importance relative des idées, ni même subordonner à l'idée les faits. Esclaves de leurs souvenirs et de leurs notes de cours, ils semblent avant tout préoccupés d'en tirer un parti étroitement pratique, et fort peu de les renouveler en y imprimant leur marque personnelle. De là les incertitudes du plan, les analyses interminables, l'abus des citations, souvent inexactes, où détonnent parfois des vers faux, l'érudition confondue avec le fatras et le sérieux avec l'ennui.

Mais ce qui consterne chez les candidats, — une dizaine d'entre eux mis à part —, c'est leur extraordinaire inexpérience de latinistes. Les incorrections se comptent par centaines. Dans les dernières copies, les phrases n'ont qu'un rapport très lointain avec la phrase latine. On ne parle pas ici

1. Quatenus naturæ et humani generis effigies, in quinto Lucretii libro descripta, a vulgatis antiquorum fabulis abhorreat et cum recentiorum doctrina congruat.

de certains néologismes, qui correspondent à des théories modernes, et pour lesquels une très large indulgence était d'avance acquise. Mais beaucoup de candidats ne savent pas rendre en latin l'idée la plus simple, même les idées morales les plus familières à l'antiquité. Il est clair qu'ils ne font plus guère de « devoirs », en dehors des jours de concours; et, ces jours-là, quand ils essayent de rendre les idées qu'ils croient le plus nettement concevoir, l'instrument se dérobe. S'ils n'y prennent garde, le modeste thème latin leur réserve aussi quelques surprises.

Version latine et Thème grec. — La Version latine et le Thème grec subsistent, se fortifient même par l'adjonction du Thème latin et de la Version grecque.

La Version latine était un texte tiré de Quintilien [1], sur les rapports de la pensée et de l'expression. Elle ne contenait ni allusion historique ni détail trop particulier de technique oratoire, ni construction obscure, rien qui pût embarrasser un candidat suffisamment fort en latin et suffisamment habitué à réfléchir.

Sans être mauvais, les résultats ne sont pas encore aussi satisfaisants qu'on le voudrait. Comme l'an dernier, une seule copie est très bonne (7,75); 18 (5 de plus que l'an dernier) sont bonnes, de 6, 25 à 7; 19 (2 de moins que l'an dernier), assez bonnes, de 5 à 6, soit 38 copies satisfaisantes au lieu de 35. Viennent ensuite 17 passables, de 3, 75 à 4, 75; 9 médiocres, de 2,50 à 3,50; 3 mauvaises, de 1 à 2, et une enfin franchement nulle.

Les contre-sens caractérisés se rencontrent dans toutes les copies, sauf la première. Ils ne viennent pas en général de l'insuffisance des connaissances grammaticales. Que certains candidats ignorent le sens du superlatif avec *quisque* ou même la règle de *suus*, ce ne sont que des exceptions accidentelles. La plupart savent assez de latin, mais ils savent moins bien l'art de raisonner. La suite des idées leur échappe là où elle pourrait seule les guider. Par exemple, il est très vrai que *proprium* peut se dire d'une expression créée par l'orateur, d'une expression « personnelle », mais, dans la phrase où se

1. *Elocutione* genera dicendi alia aliis potiora... si ad intellegendos nos opus sit ingenio. (Quintilien, VIII, *proœmium*. 16-25).

trouve ce mot, le contexte indique que ce sens est impossible; il ne peut s'agir que d'une expression « simple » ou « naturelle ». De même, lorsque Quintilien établit une antithèse entre le soin du style et le souci inquiet des idées, *curam verborum, rerum sollicitudinem*, bien des candidats confondent ensemble, et même traduisent par un terme unique, les deux notions que l'auteur a si fortement opposées. Erreur plus grave encore : alors que tout le développement roule sur la place de l'expression (*eloqui*) dans l'éloquence en général (*dicere*), bon nombre de candidats ont regardé comme synonymes les termes dont se sert Quintilien pour désigner ces deux choses si différentes. On devine de combien de fautes partielles cette méprise initiale a pu être la source. De telles erreurs ne se produiraient pas si les candidats se préoccupaient un peu plus de comprendre l'*ensemble* du morceau qui leur est proposé, de ressaisir la marche logique de la pensée.

Le mode de traduction est d'ordinaire assez bon, précis, méthodique et consciencieux. La fausse élégance et la fantaisie qui existaient encore il y a quelques années, ont à peu près disparu.

Depuis quelques années, sous la direction d'un helléniste consommé, le Thème grec, qui avait longtemps été une des parties faibles de l'examen, était manifestement en progrès. A M. Croiset a succédé M. Beaudouin, professeur à l'Université de Toulouse, dont la compétence est connue. Cette fois, 18 copies seulement sur 68, au lieu de 30 sur 72, ont été jugées bonnes ou passables dans l'ensemble, et notées de 7 à 5. La première, sans être excellente, donne néanmoins une traduction correcte, d'une grécité suffisamment coulante, et qui montre un effort sérieux pour étudier le texte [1], en rendre l'allure et en observer les nuances. Deux copies notées 6 1/4 et 6 sont également bonnes, quoique moins satisfaisantes sous le rapport de la grécité et de la traduction.

Après ces 18 copies, généralement assez correctes, 16, notées de 4 3/4 à 4, sont d'une grécité plus faible ou renferment quelques grosses fautes. Les notes ont dû descendre de 3 3/4 à 3 pour les 14 copies suivantes, et de 3 à un demi point pour

1. Le texte était une page de Fustel de Coulanges, *Cité antique*. IV, 12, note 2. Il est assez d'usage... et au partage des terres.

les 20 dernières. La note *un demi* n'a, d'ailleurs, été méritée que par une copie défectueuse à tous égards.

En somme, un quart environ des copies ont atteint la moyenne ou une note supérieure à la moyenne ; un peu moins de la moitié sont restées au-dessous de la moyenne dans des notes encore tolérables, tandis que plus d'un quart sont franchement faibles ou mauvaises.

A juger l'ensemble de la composition, le texte proposé n'a pas été étudié d'assez près; les mots sont traduits sans que leur sens précis ait été élucidé, les relations des propositions entre elles n'ont pas été suffisamment pénétrées. Il en résulte de nombreuses impropriétés d'expression et de construction, dont les premières copies même ne sont pas exemptes. Au point de vue de la construction, un quart seulement ne renferment pas de fautes graves contre la grammaire. Pour l'accentuation une seule copie est entièrement sans faute. Les candidats semblent négliger cette partie de la langue grecque : une quinzaine de copies seulement sont, non pas irréprochables de ce côté, mais convenables.

On ne saurait trop regretter qu'à ces divers points de vue, la moitié des copies restent au-dessous de ce que l'on doit attendre d'un candidat à l'agrégation des Lettres, d'autant plus que sur les 18 candidats classés les premiers, 9 seulement ont été admissibles. Que la correction et la grécité ne soient pas parfaites chez tous, on le comprend : on comprend moins que, le thème étant par essence un exercice de *traduction*, tout candidat ne commence pas par étudier dans sa structure générale, dans sa suite logique, dans la valeur précise de ses termes principaux, la page qu'il doit *traduire* d'une langue dans l'autre. Sans cette étude préalable, le thème cesse d'être un exercice intelligent. Nous y insistons au moment où, dans le programme des épreuves écrites, le thème latin s'ajoute au thème grec.

Composition française. — Pour la composition française, au contraire, sur 30 admissibles, 24 étaient très bien notés : 12 copies étaient cotées 10 et 9 ; 12, de 9 à 6 ; 5, de 6 à 5 ; 1 seulement n'atteignait pas 5. Parmi les non admissibles, 4 avaient mérité des notes variant de 9 à 7 ; 17, de 6 à 5 ; 12, de 5 à 4 ; 5, de 4 à 3. Au total, le maximum réel étant de 10, et la moyenne

réelle de 5, 50 candidats sur 68 atteignaient cette moyenne ou la dépassaient. Les 30 premiers étaient vraiment bons, les 16 premiers très bons.

C'est dire que le sujet était connu de la plupart[1], sinon prévu sous cette forme, qui a étonné quelques uns, on s'en aperçoit à l'embarras des exordes. *Les Voix intérieures*, *Les Rayons et les Ombres*, sont moins lus aujourd'hui que la *Légende des Siècles* et, si plusieurs candidats, malgré l'avertissement de la matière, ont cru devoir opposer, dans une classique antithèse, Hugo à Virgile, un plus grand nombre a cru pouvoir, malgré ce même avertissement, établir une comparaison en règle entre l'*Énéide* et la *Légende*. Or il s'agissait de caractériser, sans parti pris dans aucun sens, un moment très particulier de la vie et de l'œuvre de Victor Hugo. Si jamais il a été « virgilien » ou plutôt — car on sait assez que toujours, jusqu'en ses réminiscences, il a été surtout lui-même — s'il a pu croire, à telle heure, que Virgile était vraiment son « maître », ce n'est assurément pas dans la période épique et satirique de l'exil. Virgile alors sera sacrifié à Lucrèce, à Dante. Quand notre poète aurait-il donc été virgilien, s'il l'a été? En proposant ce problème délicat, on se gardait de rien affirmer; et l'on n'invitait point les candidats à affirmer ou à nier selon leur impression personnelle. Toute affirmation, toute négation systématique, eût faussé une étude qui était toute en nuances. Mais puisqu'aussi bien l'on avait inscrit au programme la pièce *A Virgile*, puisque, désormais classique, Hugo doit être étudié comme un classique du XVII[e] siècle, même dans sa biographie, qui explique souvent ses œuvres, on supposait connus de candidats à l'agrégation quelques faits précis, ceux-ci par exemple : très jeune, Victor Hugo s'imposait pour tâche presque quotidienne de traduire Virgile en vers; le nom et le souvenir de Virgile reviennent fréquemment dans les œuvres de la première manière, moins pendant la période la plus militante du romantisme, plus à mesure que se fait plus profonde la crise morale qui un peu plus tard trouble l'âme du

1. Virgile et Victor Hugo figurent tous deux au programme, et l'une des pièces de Victor Hugo que vous deviez étudier est dédiée à Virgile :

O Virgile ! ô poète ! *ô mon maître divin* !.....

Une autre porte une épigraphe empruntée à Virgile : *Oceano nox*.
Vous direz, sans parti pris de comparaison ni d'antithèse, quelles réflexions utiles à l'intelligence du poète français ce rapprochement vous suggère.

poète et jette sur quelques uns de ses recueils un voile de mélancolie. Si l'on ignore jusqu'à cette crise, si l'on traite *Oceano nox* et la *Tristesse d'Olympio* comme on traiterait l'*Expiation* ou *Booz endormi*, il est clair qu'on sera réduit à substituer des développements généraux à la discussion précise d'un point précis.

Beaucoup de candidats, bien ou mal notés, tiennent à savoir *comment il fallait traiter le sujet*. C'est se faire de l'agrégation une idée singulière et du correcteur de la composition française une opinion dont il n'a pas lieu d'être fier, que croire à une réponse déterminée, unique, officielle, prévue et attendue dès que la question est formulée. On attend quelque chose, en effet, du candidat, et c'est que, sur un sujet qu'il a dû approfondir, il trouve quelques idées nettes, personnelles, s'il est possible, qu'il les groupe dans un ordre à peu près logique, qu'il les exprime dans un style simple et ferme. Ces désirs sont modestes dans leur banalité, et pourtant un tiers des candidats ne les ont pas réalisés. Ils écrivent très vite et très longtemps, au hasard de leur fantaisie, et ne paraissent pas se douter qu'avant tout, dans cet examen qui institue des professeurs, on les invite à faire preuve de qualités professorales, au premier rang desquelles est la maîtrise de soi. Le manque de réflexion préalable se trahit par les répétitions, les longueurs inutiles, les liaisons traînantes, qui ne sortent point des rapports clairement aperçus entre les idées, comme l'absence de revision se trahit par les négligences, les impropriétés, les vers faux ou les incorrections qu'on attribue aux deux poètes. Tel candidat cite, à plusieurs reprises, les « *Voies intérieures* »; tel autre prouve la sensibilité virgilienne par cette citation : *succisa velut flos*.

Que les deux tiers des candidats échappent à ces reproches, il faut s'en féliciter d'autant plus que le sujet était plus délicat. L'importance nouvelle que prend la composition française dans l'agrégation réformée, doit porter à la réflexion les candidats qui n'y voient qu'une occasion d'exercer leur verve ou d'étaler leurs connaissances. Si le jury a été unanime à vous demander pour elle un relèvement sensible de coefficient, c'est qu'il y voit, dans l'avenir plus encore que dans le passé, la mesure la plus exacte dont il dispose pour apprécier les qualités d'esprit à la fois vigoureuses et disciplinées

que doit réunir un bon professeur. Que les amplificateurs et les fantaisistes à outrance se le tiennent pour dit : on veut de la précision et de la méthode.

III

ÉPREUVES ORALES.

Explications préparées. — Explications improvisées. — L'épreuve de l'explication préparée est la seule épreuve orale qui ne doive plus figurer au programme de l'an prochain. Je n'ai pas à en définir ici la valeur pédagogique, encore moins à la discuter, et je me bornerai à quelques indications utiles.

Sur 30 explications préparées, 24 ont été notées au-dessus de la moyenne (13 en grec, 11 en latin). Une explication délicate des *Oiseaux* d'Aristophane a mérité 7,75 ; deux explications, nettes et vivantes, de Cicéron et de Thucydide, 7,50 et 7, 25; 1 de Lucrèce et 1 de Virgile, 7. Mais, pour l'ensemble, au point de vue de l'enseignement futur, les résultats n'ont pas été aussi pleinement satisfaisants qu'ils le paraissent. Presque partout, sans doute, la préparation était consciencieuse, l'explication solide. Si l'on songe, pourtant, que toute une année a pu être donnée à cette préparation, on est plus sensible à certains défauts, qui tiennent à la nature individuelle du candidat et à l'orientation de son esprit. D'abord, certaines explications sont précisément trop préparées, en ce sens qu'on les apporte toutes faites aux examens, par un trop modeste respect des notes prises dans les livres ou aux cours de maîtres éminents. De là cette absence de personnalité si souvent signalée dans les rapports précédents; cette incapacité de choisir et de détacher l'essentiel en sacrifiant l'inutile ; cette verbosité sans accent. Pour faire vivre et faire fructifier une explication, il faut la dominer après l'avoir lentement pénétrée. Ce travail patient de conquête n'exclut pas les secours étrangers, mais se les subordonne et se les assimile.

Tandis que 11 notes d'explication préparée, sur 30, étaient en notable désaccord avec les notes correspondantes de la composition latine ou grecque, les explications improvisées paraissaient donner, au moins pour les meilleurs, des résul-

tats mieux concordants et plus sûrs. C'est ainsi que la plupart des candidats reçus en tête de la liste sont aussi les plus favorisés, au total, en ce qui concerne les explications improvisées, et que le premier reçu a été le seul à obtenir la note 7 pour chacune de ses explications improvisées d'Homère et de Virgile.

Les auteurs choisis par le jury étaient Homère, Hérodote, Euripide, Platon, Xénophon, d'une part; César, Virgile, Tite-Live, Sénèque, Juvénal, de l'autre. En grec, 9 notes sur 30 sont descendues au-dessous de 5 ; en latin, 7. La moyenne générale en grec est un peu plus élevée. Si l'on totalise les chiffres, on trouve 16 notes supérieures ou égales à 6, 28 supérieures ou égales à 5, 16 inférieures. Ce sont les explications d'Homère et de César qui, dans l'ensemble, ont été les plus heureuses; celles d'Euripide et de Virgile, qui l'ont été le moins.

Ainsi se confirme le progrès sensible que signalait de ce côté, dans ses derniers rapports, le Président du jury, après avoir eu longtemps si peu de bien à dire de ces explications improvisées qu'on n'avait pas expérimentées d'abord sans inquiétude. Si pourtant deux 3,50 et un 3 ont causé la perte de 3 candidats, c'est que les anciens défauts de méthode, l'ancienne ignorance du vocabulaire et de la grammaire n'ont pas entièrement disparu. On a souvent observé que la mythologie et l'histoire anciennes sont mal connues d'un certain nombre de candidats, ce qui leur rend presque impossible l'intelligence de certaines allusions. Quelques candidats ont eu à se repentir de n'avoir pas tenu assez de compte des avertissements donnés à ce sujet. D'autres, pour avoir dédaigné les exercices de vocabulaire qu'on leur avait conseillés, se sont égarés dès les premiers mots et n'ont pu se ressaisir.

La triple innovation qui consiste à mettre un lexique à la disposition des candidats, à tirer les explications du programme des lycées et à prolonger le temps de la préparation, qui sera d'une demi-heure, ne laissera plus d'excuse aux distractions fâcheuses ni aux affolements. On doit souhaiter aussi qu'elle permette au candidat d'embrasser dans son ensemble la page qui lui est attribuée, d'en pénétrer et d'en dégager l'esprit, car les réflexions finales qu'on attend de lui n'ont de valeur que si, dans leur sobre précision, elles ajoutent à l'explication quelque chose d'utile.

Explications françaises. — Leçons. — Les explications de vieux français et de français classique ou moderne sont des explications préparées, puisque les textes où elles sont prises sont inscrits au programme; et pourtant, trop souvent encore, à les entendre, on les dirait improvisées. Quel besoin, en effet, semble-t-il, pour un Français, de préparer des auteurs français ?

Ce besoin s'était fait pratiquement sentir en ce qui concerne le vieux français, qui est comme le grec du français, et ne se comprend pas de naissance. Un progrès dans cette étude avait été observé : l'an dernier, 6 notes variaient de 9 à 7; cette année, 10 vont de 8 1/2 à 7. Mais 10 restent encore au-dessous de 5, dont 6 au-dessous de 4, 4 au-dessous de 3. Il est particulièrement regrettable que, sur 14 admis, 6 seulement aient mérité de bonnes notes pour le vieux français. Cette note, s'étant toujours fondue dans celle de l'explication française proprement dite, n'a jamais pu exercer d'influence sérieuse sur le résultat de l'examen. Du moins, au moment où il la décernait pour la dernière fois, le jury a voulu qu'il en fût tenu compte dans le classement général.

On est conduit à se déclarer satisfait des résultats que donne actuellement l'explication française, quand on se reporte à quelques années en arrière. En 1901, le rapporteur sentait le besoin d'écrire : « La préparation des auteurs français doit être aussi scrupuleuse que celle des auteurs grecs ou latins »; et, cette année-là, les notes d'explication française étaient, en majorité, inférieures à 5; pas une ne dépassait 6. En 1906, 2 explications de La Fontaine et de d'Aubigné sont cotées 7; 9, 6,25 et 6. On peut dire que cette épreuve, par laquelle se sont ouvertes les épreuves orales, a décidé par avance de la constitution de la liste définitive, car, si 9 candidats encore n'y ont pas atteint la note 5, aucun d'entre eux n'a été reçu, tandis que 11 des 14 candidats heureux étaient classés les premiers pour le français.

Ce qui tend à disparaître, c'est le commentaire purement verbal, la paraphrase monotone et vide ou la leçon se développant à propos et à côté du texte. On n'explique pas toujours avec justesse; mais l'on essaye enfin d'expliquer. Ce qui ne s'affermira qu'à la longue, c'est l'esprit de précision, de méthode et de choix. Chaque auteur a son génie propre, et

qui ne s'y accommode pas risque de le mal caractériser : on n'étudie point du même biais ni sur le même ton Montaigne et Saint-Simon, La Fontaine et Victor Hugo. Chaque morceau a son tour et sa couleur, ses difficultés aussi, qui ne se ressemblent pas à deux endroits du même auteur, à plus forte raison chez deux auteurs différents. Il faut apprendre à voir ces difficultés où elles sont, à ne pas croire trop vite qu'on les a résolues, à construire une explication sans l'opprimer d'un lourd appareil d'érudition et de raisonnement aussi bien que sans se jouer à sa surface avec une très vaine élégance, à la « déblayer » par un prompt discernement de la valeur relative des idées et des expressions, de leurs rapports et de la force qu'elles se prêtent les unes aux autres, à ne pas faire un sort égal à toutes, ce qui mènerait à tout confondre, mais à trouver et à suivre, d'un bout à l'autre de la page, une série naturelle d'observations caractéristiques en élaguant sans pitié celles qui seraient inutilement curieuses. C'est surtout par la lecture expliquée que le professeur fera l'éducation de l'esprit chez ses élèves : il est donc juste que par là d'abord il fasse la sienne. Avec un vrai plaisir je reconnais que la plupart l'ont compris.

On doit croire que, là où interviennent la langue française, la littérature française, les épreuves, loin d'être plus faciles, se compliquent, puisque, sur 16 leçons intéressant les auteurs français, 4 seulement ont été bonnes : 10 étaient bien notées, au contraire, sur 14 qui intéressaient les auteurs anciens. Parmi les 10 notes les meilleures, de 7, 50 à 7, 7 appartiennent à Thucydide, Eschyle, Aristophane, Lucrèce, Cicéron, Virgile, 1 à Corneille et La Fontaine comparés comme adaptateurs du mythe de Psyché, 2 à Bossuet, qui n'avait pas été aussi heureux pour l'explication française. Un peu au-dessous, 10 notes vont de 7 à 6 ; 9, de 6 à 5 ; une seule n'atteint pas 5.

Point d'inquiétude sur l'avenir de la leçon : son passé témoigne d'un progrès continu. On peut souhaiter que plus généralement encore elle soit précisée, composée, condensée, éclairée. Malgré tous les mérites de son auteur, une leçon n'est pas précise et solide lorsqu'elle ne répond pas directement et complètement à la question posée. Elle n'est pas composée lorsque la composition *intérieure* n'en est pas sensible et que l'exposition s'élargit en vaste étude ou s'égare

en causerie facile. Elle n'est pas condensée, lorsqu'elle est pour le candidat l'occasion de dire tout ce qui peut être dit et non pas seulement ce qui doit être dit. Elle n'est pas éclairée, lorsqu'un développement qui doit être avant tout intelligible, se voile de formules abstraites ou d'apparences d'idées qui s'évanouissent, dès qu'on les presse. Je ne craindrai pas de l'ajouter, elle n'est pas prononcée comme elle doit l'être, lorsqu'elle est mal soutenue tantôt par un débit monotone et chantant, tantôt par une voix qui, toute jeune qu'elle est, tombe et sombre à la fin des phrases. Ici comme ailleurs, le grand précepte doit être : il faut parler pour être *entendu*, dans tous les sens.

Tel a été, Monsieur le Ministre, dans les parties qui nous inquiètent comme dans celles qui nous donnent le droit d'espérer, le bilan du dernier concours d'agrégation des Lettres ressortissant à l'ancien régime. Ce qu'apportera le nouveau régime, nul ne peut le présager; mais, au nom du jury que j'ai eu l'honneur de présider en 1906, je l'affirme sans hésitation, l'examen nouveau ne sera point un examen abaissé. Il est utile, peut-être, d'en avertir les candidats qui seraient tentés de se reposer avant l'effort et le succès final.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mon profond respect et de mon entier dévouement.

FÉLIX HÉMON,
Président du Jury.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

en 1906

Rapport du Président du jury.

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur le concours du Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges en 1906 [1].

ÉPREUVES ÉCRITES.

Composition française [2]. — Sur 112 candidats, 37 (dont 9 femmes) étaient dispensés de cette épreuve. Sur les 75 copies fournies, 17 (dont 2 seules d'hommes) ont dépassé la note 10 nécessaire pour la dispense future, et 2 seulement (de femmes) ont atteint la note la plus élevée (15) ; 18 ont mérité des notes moyennes ou passables (de 8 à 10), et 40 des notes éliminatoires (de 5 à 7). Des 35 candidats admissibles, 23 avaient la dispense du français ou une note supérieure à 10. Dans l'ensemble, cette épreuve a donc été un peu meilleure que l'année précédente, et une fois de plus s'est vérifiée la corrélation entre la qualité de la composition française et celle des autres épreuves.

Thème. — Sur 112 copies, 16 (dont 7 de femmes) ont mérité des notes satisfaisantes (de 12 à 14), 47 ont eu des notes passables (de 8 à 11), 37 des notes médiocres (de 5 à 7) et 12 des notes tout-à-fait mauvaises (de 1 à 4).

Le progrès que nous avions eu le plaisir de constater l'an

1. Le jury était composé de MM. Pinloche, professeur au Lycée Charlemagne, président; Potel, professeur au lycée Voltaire, et Rouge, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Bordeaux.

2. Sujet donné : « Un poète épique, un poète lyrique est au-dessus de la foule, il faut qu'un poète dramatique soit avec elle. » (Paul Albert.)

dernier s'est à peu près maintenu, avec un léger fléchissement toutefois, ainsi que le prouve la comparaison suivante :

	1905	1906
	—	—
Bonnes copies.	16 0/0	14 0/0
Copies moyennes ou passables. . .	40,8 0/0	42 0/0
Copies médiocres ou mauvaises. . .	43,2 0/0	44 0/0

Cela ne veut pas dire que cette épreuve ait atteint le niveau désiré : loin de là.

D'une manière générale les copies des hommes sont plus correctes que celles des femmes. Il semble que nos candidats aient mis à profit les remarques antérieures ; ils possèdent la grosse correction des écoliers et savent mieux qu'autrefois traduire une phrase à période ; en général, verbes et adjectifs ont été placés comme il le fallait et rien d'essentiel n'a été oublié. En revanche le détail de l'expression est très négligé. Les usages relatifs à la place des compléments sont trop souvent inconnus. Il en est de même des règles sur la formation des mots. Que dire de spécimens comme ceux-ci : *ein alamodischer Sänger, Papstenneffen, Goldenstücke, Vergnügenwut ?* Les candidats se contentent à trop peu de frais et ne font pas toujours un effort suffisant pour trouver une expression vraiment allemande. Pour beaucoup d'entre eux, *l'humanité composite*, c'est *die komposite Menscheit*, — *un luxe brutal*, c'est *ein brutaler* (et quelquefois même *ein brutales*) *Luxus*, — *un chanteur à la mode*, c'est *ein Sänger à la mode*, — *la qualité des êtres*, c'est *die Qualität der Wesen*, etc. Il est visible que, préoccupés de faire vite, nos jeunes gens n'ont pas lu avec assez d'attention le texte qui leur était proposé. Presque toutes les copies contenaient des contre-sens graves. Le texte dit : « ...cet endroit, si vulgaire d'habitude par son luxe brutal et par la qualité des êtres auxquels il suffit. » Environ 15 0/0 des candidats entendent *qualité* par *rang social*. Le texte dit : « ...un des petits Etats improvisés à même la péninsule des Balkans », 15 0/0 également entendent : « même dans la péninsule, etc. ». Citons encore la phrase suivante : « Et rois et princes, petits-neveux de papes et d'empereurs coudoyaient dans la proximité du Casino des grands seigneurs, etc. » Un quart environ des concurrents traduisent *petits-neveux de papes* par *Enkel von Päpsten*, et plus de la moitié traduisent *dans la*

proximité du Casino, comme s'il y avait *à proximité du Casino*.

Il est certain qu'ils savent beaucoup mieux le français que leur thème ne le ferait supposer. Il faut néanmoins qu'ils y prennent garde ! C'est auprès du maître que l'élève, trop porté de lui-même à se contenter de l'à peu près pour la pensée et l'expression, doit trouver la netteté et la précision. Si les habitudes d'intelligence superficielle des textes venaient à s'introduire dans l'enseignement, la classe ne serait plus qu'une parlote sans intérêt.

Les copies des femmes attestent que le morceau a été mieux étudié ; nous y avons trouvé en très petit nombre seulement les confusions qui déparent les copies des hommes. Mais ici c'est la conviction qui fait défaut. On ignore trop souvent le genre des substantifs, et encore plus leur déclinaison. Les mots sont estropiés, comme si on les avait retenus à la suite d'une vision trop rapide, sans enregistrer leur notation orthographique exacte. On écrit *Klimat* pour *Klima*, *Fastchin* pour *Fasching*, *verschwendelig* pour *verschwenderisch*, etc. En présence de telles habitudes, on conçoit que le jury hésite à ouvrir les portes de l'enseignement à des candidates qui, quelle que soit leur aptitude à parler la langue, l'écrivent incorrectement.

Peut-être les candidats, hommes et femmes, n'ont-ils pas attaché assez d'importance à la préparation du thème. Il importe que les défauts signalés disparaissent, et que, par une discipline vigoureuse dont le thème peut être le meilleur instrument, les concurrents sachent mettre en valeur la connaissance réelle qu'ils possèdent tous plus ou moins de la langue allemande. Ce qui leur reste à acquérir est peu de chose en comparaison de ce qu'ils ont acquis les uns et les autres ; il suffira pour atteindre le but, plus de bonne volonté, de réflexion et de travail régulier.

Version. — Sur 112 copies, 3 ont été excellentes avec les notes 18 et 19, 17 ont obtenu de très bonnes notes (de 15 à 17), 44 des notes encore satisfaisantes (de 12 à 14), 26 des notes moyennes (de 8 à 11), 20 des notes médiocres (de 5 à 7), et 2 seulement ont été tout à fait mauvaises.

Ici comme dans le thème, ce sont encore les qualités de

précision et de correction qui font le plus souvent défaut. Trop de candidats ont cru qu'ils pouvaient négliger les exercices qui consistent à comparer les deux langues une fois qu'on les possède passablement, et la conséquence s'en est fait naturellement sentir dans les épreuves qui précisément supposent une longue habitude de cette comparaison réfléchie. Il y a un certain degré de savoir qui consiste à comprendre « *en gros* », comme disent nos élèves, le sens d'une page, et beaucoup s'imaginent que cela peut suffire : pour être élève, oui peut-être, mais pour être professeur, non. Le contrôle en dehors de la traduction étant insuffisant ou illusoire, le thème et la version restent les moyens de constatation par excellence du savoir qu'il s'agit de prouver ; et nos candidats ne sauraient trop se pénétrer de cette vérité, que la sûreté et la solidité de leurs connaissances seront toujours en raison directe de la perfection qu'ils auront acquise dans ces exercices, conduits avec intelligence. Oserons-nous ajouter que la correction même du français y gagnerait, et que le nombre de copies avec la mention « *français détestable* » serait beaucoup moins considérable si leurs auteurs avaient été entraînés ou s'étaient astreints eux-mêmes depuis longtemps à rendre exactement et convenablement dans leur propre langue des pensées exprimées dans la langue étrangère ?

Composition allemande. — Sur 141 copies, 16 ont obtenu des notes satisfaisantes (12 à 16), 40 ont eu des notes moyennes (8 à 11), 40 des notes médiocres (5 à 7), et 15 des notes tout à fait mauvaises (0 à 4).

Cette épreuve a été un peu supérieure à celle de l'année dernière, et ce résultat est d'autant plus satisfaisant que le sujet était plus délicat que le précédent. Il s'agissait de montrer ce qu'il y a de vrai, et par conséquent aussi ce qu'il peut y avoir d'erroné, d'exagéré, de trop absolu, dans ce jugement que Gœthe portait en 1829 sur ses compatriotes : « *Die Deutschen gehen jeder seinem Kopfe nach, jeder sucht sich selber genug zu tun*; *er fragt nicht nach dem andern* ». Il importait d'abord de bien comprendre le texte, et plusieurs s'y sont trompés; les uns parce qu'ils ne connaissent pas assez les nuances de la langue, d'autres parce qu'ils n'ont pas pris le temps de la réflexion, ont interprété comme une condamna-

tion de l'égoïsme ce qui est en réalité une définition de l'individualisme. Leurs compositions se sont naturellement ressenties de cette erreur, et il faut recommander une fois de plus aux candidats de bien peser tous les termes de la question qui leur est posée.

D'autres ont commis une erreur, moins grave et cependant fâcheuse elle aussi. Voyant un jugement en trois propositions, ils se sont persuadés beaucoup trop aisément que ces trois propositions devaient fournir autant de développements distincts. Ils ne se sont pas rendu compte que dans cette triple formule Gœthe ne fait que nuancer et préciser une même appréciation, et se sont efforcés, par une exégèse trop subtile, de rattacher à des idées toutes semblables des observations différentes. Quelle qu'ait pu être leur ingéniosité, ils n'ont pas réussi à sortir du vague et de la confusion auxquels les condamnait un plan arbitraire.

Le sujet bien compris, le texte bien interprété, il fallait éviter encore un défaut qui a nui à beaucoup de compositions : le manque de souplesse, l'absence du sentiment des nuances, l'exagération. Parmi ceux qui ont su voir dans ce jugement de Gœthe une définition de l'individualisme, beaucoup se sont exprimés comme si, maintenant encore, tous les Allemands étaient des individualistes forcenés. D'autres, se rappelant à propos ce qu'on dit du caporalisme allemand, sont tombés dans l'excès contraire, et ont refusé aux Allemands tout goût d'indépendance et tout sens de la liberté.

La majorité des candidats a cependant senti qu'il y a dans la nature allemande une complexité dont le jugement de Gœthe invitait à se rendre compte. Ce qu'on a dit depuis Tacite jusqu'à Bismarck sur l'esprit d'indépendance des Allemands est juste, mais ce qu'on répète sur leur facile acceptation de la discipline est juste aussi. Il y a donc dans leur caractère des traits contradictoires, qu'il faut définir avec soin pour chercher ensuite comment ils peuvent se concilier.

Ceux qui ont serré de plus près le problème ont été conduits à deux explications. L'une historique : le sens de la coordination, et celui de la subordination qui en est le corollaire, est plus fort chez l'Allemand d'aujourd'hui, l'Allemand de l'empire unifié ; le besoin d'indépendance était plus exclusif dans l'Allemagne morcelée d'autrefois, — l'autre psycho-

logique et morale : l'Allemand recherche ce qui le met en état de penser librement, de se déterminer lui-même, plutôt que ce qui lui permet de parler sans contrainte et d'écrire sans retenue; il tient à la liberté intérieure plus qu'à l'indépendance extérieure.

Ces distinctions, intéressantes en elles-mêmes, et qui permettaient aux candidats de faire valoir la connaissance du passé qu'on doit exiger d'eux comme les facultés d'observation et d'analyse qui leur sont nécessaires, beaucoup les ont entrevues, mais bien peu les ont vues clairement, et deux ou trois seulement, dont une candidate, les ont fait voir avec netteté. C'est toujours le manque de précision dans les idées, de rigueur dans le raisonnement et de justesse dans l'expression qu'on a le plus à regretter dans ces compositions. Il y a cependant un léger progrès sur l'année dernière. Il n'est donc peut-être pas inutile de répéter aux candidats des conseils qui ont produit quelque effet. Ils lisent avec assez d'intelligence; ils observent assez judicieusement. Ce qu'ils ont surtout besoin d'apprendre, c'est l'art de coordonner les notions qu'ils ont acquises, de les compléter ou de les corriger les unes par les autres, et de les grouper en un tableau bien composé, nuancé avec soin.

ÉPREUVES ORALES.

Thème et Version. — Le niveau du thème s'est trouvé sensiblement inférieur à celui de l'an dernier, la proportion des notes au-dessus de la moyenne n'ayant été que de 9 sur 35 (au lieu de 16 sur 41 en 1905), et celle des notes médiocres ou tout à fait mauvaises de 8 sur 35 (contre 7 sur 41 en 1905). La version, en revanche, a été un peu meilleure : 16 candidats ayant dépassé la moyenne, et 8 seulement ayant eu des mauvaises notes.

Lecture expliquée. — Ici le niveau est resté sensiblement le même : 20 candidats ont eu des notes supérieures à la moyenne, et 6 des notes inférieures à 8. Cette épreuve reste au-dessous de ce qu'elle devrait être, et nous ne pouvons que renvoyer les candidats à ce que nous avons déjà dit à ce sujet dans le rapport de 1905.

Commentaire grammatical. — Cette épreuve importante a été sensiblement plus faible que l'année précédente : 9 candidats seulement sur 35 (au lieu de 16 sur 41 en 1905) ayant obtenu des notes supérieures à la moyenne (de 11 à 16), et 10 des notes inférieures à 7 (au lieu de 10 sur 41 en 1905). Ici encore, nous ne pouvons que répéter les conseils que nous avons donnés aux candidats l'an dernier et les engager à s'y reporter.

CONCLUSION.

Les constatations qui précèdent expliquent suffisamment pourquoi le jury, malgré son désir de récompenser des efforts très méritants, n'a pu recevoir, au moins pour les hommes, le nombre de candidats prévu comme maximum. Je ne songerais peut-être pas à insister sur ce fait, de peu d'importance en lui-même, s'il n'était lié à un autre que j'ai, une fois de plus, le devoir de vous signaler : je veux dire l'insuffisance de préparation de nos candidats.

Il y a longtemps déjà que j'ai eu l'honneur d'appeler votre attention, Monsieur le Ministre, sur cette lacune regrettable [1]. Le développement considérable qu'ont pris les langues vivantes dans l'enseignement secondaire, joint aux doléances que je ne cesse de recevoir des candidats à ce sujet, m'oblige à renouveler le vœu que j'exprimais alors de voir diminuer de plus en plus la part du hasard dans leur préparation professionnelle. Sans doute, l'art d'enseigner aura toujours pour éléments fondamentaux, d'une part une aptitude innée, et, de l'autre, l'expérience que donne seule la pratique : mais avant que l'une ait acquis par l'autre son maximum de valeur utilisable, il peut se passer une longue période de tâtonnements, non moins préjudiciable au maître lui-même qu'à son enseignement. C'est surtout en matière de langues vivantes qu'il importe, pour le candidat qui aura demain une classe à conduire, de voir cette période de tâton-

1. « Si l'on considère que la plupart des candidats n'ont ni expérience ni direction pédagogique, on ne saurait s'étonner que ce concours soit resté, malgré tout, si faible et donne des résultats si peu en rapport avec les exigences de l'enseignement secondaire. » (Rapport de 1898) — « De même nous souhaitons qu'on facilite de plus en plus aux candidats les moyens de combler ces lacunes, et surtout que le hasard ait une part de plus en plus restreinte dans leur préparation pédagogique ». (Rapport de 1899).

nements réduite au minimum, et de recevoir à cet effet les conseils de ceux qui, ayant eu la même tâche à remplir, ont été aux prises avec les mêmes difficultés. Car il est évident que la préparation littéraire et philologique, si forte qu'elle soit, ne suffit pas à former le professeur de langues vivantes. Elle lui donne le *savoir*, mais il lui reste à en apprendre l'*application*, et l'application rigoureusement adaptée à la classe, où la science pure n'a que faire si elle ne sait se rendre souple et assimilable à nos jeunes élèves, et servir avant tout aux fins immédiates de l'enseignement secondaire, qui sont l'acquisition et le maniement de la langue étrangère. Or, les deux fonctions essentielles de la classe, à cet égard, ont été clairement indiquées par l'introduction au nouveau programme du Certificat, de deux épreuves importantes et délicates, qui ne s'improvisent pas : la *lecture expliquée* et le *commentaire grammatical* (qu'il importe de ne pas confondre avec l'enseignement dogmatique de la grammaire). On peut donc dire de ces deux épreuves qu'elles représentent, dans notre examen, non seulement le gain le plus net de la réforme, mais aussi une des conditions essentielles de sa réussite. Et comme elles constituent, en somme, le meilleur moyen que nous possédions de contrôler l'aptitude professionnelle de ceux qui seront chargés de l'appliquer, qu'en d'autres termes elles offrent, pour le recrutement du personnel, des garanties qui, jointes à celles du concours, ne se retrouvent dans aucun autre examen, il en résulte nécessairement qu'elles ne sauraient continuer à être médiocres sans compromettre le succès de la réforme elle-même.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de mon profond respect.

A. PINLOCHE,
Président du Jury.

SIMPLES NOTES
sur la
TRADUCTION ORALE DES TEXTES LATINS

Depuis un siècle et plus, le développement de certaines sciences, la part plus considérable accordée à l'histoire, à la géographie, aux langues vivantes, le désir du législateur de faire tant bien que mal entrer dans les programmes classiques, sans allonger d'autant la durée des études, tout ce qui paraît nécessaire à l'éducation et au développement des intelligences, la *force des choses* en un mot, a diminué de plus en plus dans les emplois du temps le nombre des heures consacrées aux études latines. Il en devait fatalement résulter de deux choses l'une : ou bien, avec le maintien des anciennes méthodes, l'abaissement du niveau de ces études, ou bien, si l'on tenait à l'ancien niveau, une modification importante dans les méthodes.

Pour enrayer en effet, du moins jusqu'à un certain point, la dépression justement redoutée, il faut jusqu'à un certain point renoncer résolument à ce que les anciennes traditions, bonnes pour des programmes réservant au latin la majeure partie de huit ou dix années, présentent de déplacé et par conséquent de dangereux pour des études réparties sur six années à peine, et sur la moindre partie de ces six années. Le fusil à répétition a supprimé la charge en douze temps, la réduction des années actives du service militaire a simplifié les mouvements dont la savante décomposition faisait la gloire de l'ancienne école; on a réduit aussi la durée des études latines : conséquence parallèle et forcée, il faut, pour faire aussi bien, employer autrement qu'autrefois le temps qui reste. Et de même que le développement général de l'instruction populaire a rendu plus aisée la réduction des années passées sous les drapeaux, de même aussi la multiplication des matières éducatives rend moins dangereuse, facilite même une rapidité croissante dans les *mouvements* : ainsi, dit-on, la lance d'Achille au temps jadis pouvait guérir les blessures dont elle était l'instrument.

Tout cela est bien connu, bien général, trop vague assurément; il faut le redire pourtant et l'opposer, comme une réfutation préalable, aux objections trop prévues. Mais nous avons hâte de préciser ce qui est à nos yeux le point essentiel. Notre idéal, dans la nouvelle pédagogie du latin, serait la suppression du *mot à mot*, le passage *direct* du latin authentique au français correct :

la version et l'explication des auteurs en seraient débarrassées, comme le thème et la dissertation latine le sont en fait depuis si longtemps.

Qu'on ne se récrie pas trop! nous n'avons d'autre prétention, dans le sommaire qui va suivre, que d'acheminer prudemment vers la conquête de cet idéal. Nous admettons parfaitement qu'au début des études on conserve ces exercices d'assouplissement patiemment décomposés — tel jadis le demi-tour en trois temps —, comme les analyses grammaticales et logiques dans les classes élémentaires; mais nous voudrions qu'on sût enfin s'en dégager. Nous affirmons que les éléments doivent être désormais plus facilement acquis encore que par le passé; mais nous estimons après expérience que, le texte latin une fois lu, la triple étape : *a*) construction des mots latins en vue du *mot à mot*; *b*) traduction mot à mot; *c*) francais correct, peut être réduite d'un tiers et un peu plus, non seulement sans inconvénient, mais pour le plus grand avantage de la clarté, de l'intérêt littéraire, par dessus tout de l'exactitude. Ajoutons que, depuis le temps qu'on traduit directement

cum................., *tum*
non seulement..., mais encore,
ou tant .... que,

au lieu de (Cic. II, *Div.* 4) :

Aristoteles itemque Theophrastus, excellentes viri cum subtilitate tum copia
= *Aristoteles itemque Theophrastus* [ὄντες] *viri excellentes copia tum cum* [*erant exc.*] *subtilitate*,
[étant] supérieurs par l'abondance en même temps qu'[ils l'étaient] par la profondeur.
= supérieurs tant par la profondeur que par l'abondance,

on devrait bien savoir avec quelle sécurité et quel profit on peut brûler certaines étapes.

***

La diversité du français correct et du français mot à mot tient à de nombreux points de détails, dont l'énumération serait bientôt fastidieuse : que *nec* puisse fréquemment se traduire par *sans que*, certains superlatifs par *si* au lieu de *très*, *jubere occidi* par *faire tuer*, *parum* par *guère*, *satis* par *bien*, que le passif latin à régime abstrait corresponde à un actif français (*mœrore conficior* = le chagrin m'accable), etc., on aura tôt fait de l'apprendre en dehors de toute généralité. Nous devons au contraire insister sur trois cas principaux dont la solution directe,

une fois acquise, rendrait presque superflu tout le reste du mot à mot traditionnel : ces trois obstacles rébarbatifs, dressés entre le latin et le français, ces trois pierres d'achoppement sont aussi comme les pierres angulaires de l'ancien édifice. Essayons de nous en débarrasser et d'en finir avec ces difficultés du *que retranché*, des circonstanciels correspondant à un participe français, de l'adjectif verbal en *-ndus*, en allant du plus facile au plus embarrassant.

1° *Rétablissement immédiat en français du* QUE *supprimé dans les propositions infinitives du latin.*

Le *que retranché* ne l'est qu'en latin, dans certaines propositions complétives; en français il est toujours possible, souvent avantageux, il n'est jamais nuisible de le rétablir, en le joignant au verbe principal[1] : jonction aussi légitime en principe que la jonction au verbe subordonné, mais beaucoup plus commode à tous égards. Le type *credo te flere* donnera donc simplement :

credo *te flere*
je crois *que* tu pleures.

Voici des exemples :

dicebat *Cæsarem,* *amicos si habuisset,* *felicem futurum fuisse,*
il disait *que* César, s'il avait eu des amis, aurait été heureux;

ou, si le sujet de l'infinitif suit la proposition subordonnée :

dicit, *si amicos haberet,* *se felicem futurum esse,*
il dit *que,* s'il avait des amis, il serait heureux.

Chaque groupe de mots, étant très court, peut être maintenu sans inversion aucune : est-il bien nécessaire d'ânonner :

si, si,
haberet, il avait,
amicos, des amis?

Mais il faut absolument rétablir le *que* et le construire comme nous l'avons dit; car traduire :

il dit, s'il avait des amis, lui-même devoir être heureux,

est une sorte de contre-sens, qui semble présenter *s'il avait des amis* comme la condition du verbe *dire.*

Dans les longs discours en style indirect, le *que restauré* dès le début sert une fois pour toutes; ainsi, Cæs. *BC.* I, 85.

Ad ea Cæsar respondit :
A cela César répondit QUE

1. Nous n'ignorons certes pas que, dans le type rudimentaire *je crois que tu pleures*, la conjonction est proclitique et porte sur les mots suivants (cf. *Ann. de l'Univ. de Grenoble*, 1898, p. 477 : *les Mots proclitiques dans la langue française*); il n'en est pas moins vrai qu'en présence d'une incidente la conjonction demeure soudée au premier verbe.

nulli omnium has partes vel querimoniæ vel miserationis minus
à personne ce rôle de gémissements ou d'appel à la pitié n'aurait
convenisse;
moins convenu,

reliquos enim omnes suum officium præstitisse :
tous les autres en effet avaient accompli leur devoir :

se qui etiam bona conditione, etc.
1° lui-même, qui même en bonne posture, etc.

Dans le vieux système du mot à mot, ou bien l'on maintient toujours l'infinitif, ce qui est terrible à suivre; ou bien on l'abandonne au bout d'une phrase ou deux, ce qui est illogique. Ici nous ne changeons rien, nous ne tendons pas les ressorts jusqu'à les rompre; nous nous bornons à mettre en facteur commun *répondit que*, comme l'était en latin *respondit*.

Faut-il insister? il y aura des cas où l'infinitif pourra demeurer en français, par exemple quand l'infinitif latin a le même sujet que le verbe principal :

credo me posse,
je crois pouvoir,

ou encore quand, après un auxiliaire de mode, l'infinitif latin se passe de sujet :

potest ingredi;
il peut entrer;

mais les deux cas sont fort divers et il sera sage, toutes les fois que l'expression du sujet de l'infinitif latin est obligatoire, de maintenir le *que*, toujours correct en français :

credo me posse,
je crois *que* je peux,

et de ne le supprimer qu'autant que le sujet l'est en latin :

ingredi potest,
il peut entrer,

De là une solidarité, moins superficielle qu'elle n'en a l'air, entre le *que* français et le sujet obligatoire en latin, solidarité bien vite remarquée par l'élève et qui mettra fin, plus promptement que tous les pensums et les réprimandes, au solécisme traditionnel des thèmes : *j'espère venir, spero venire; je crois pouvoir, credo posse.*

***

2° *Utiliser en français les participes présent et passé pour traduire divers circonstanciels.*

Il suffit pour cela de remarquer que ces prétendus participes, ainsi construits, correspondent neuf fois sur dix au gérondif latin; *aimant* dérive d'ailleurs également de *amando* et de *amantem*.

Nous citerons à titre de spécimens deux cas principaux : les circonstanciels commençant par la conjonction *cum* (subjonctif) et les ablatifs absolus.

Le participe passé de sens actif n'existe en latin que d'une manière exceptionnelle et les élèves sont fort embarrassés dans leurs thèmes par la complication cicéronienne d'une chose aussi simple en soi, à leur avis; encore y arrivent-ils bon gré mal gré, sauf à traduire *étant venu* par *ventus*. Dans la version, en revanche, ils se contentent de propositions lourdes et laborieuses, tout juste en règle avec les lois grammaticales :

Cæsar, *cum venisset*, *fecit...*
César, lorsqu'il fut venu, fit,

Cum Cæsar venisset, fecit...
Lorsque César fut venu, il fit...

Si nous employons en pareil cas les formes françaises dites *participes* présent et passé *actifs*, nous avons aussitôt :

(Passé) Cæs. *BG.* II, 16 :
[*Cæsar*,] *cum per eorum fines triduo iter fecisset*, *inveniebat...*
[César,] *ayant* marché trois jours sur leur territoire, apprenait...

Cæs. *BG.* I, 40 :
Hæc cum animadvertisset Cæsar... vehementer eos incusavit.
César, l'*ayant remarqué...* les réprimanda violemment.

(Présent) Cæs. *BG.* V, 57 :
Labienus, cum sese castris contineret, ... nihil timebat.
Labiénus, se *tenant* dans son camp, ... ne craignait rien;

nous apprendrons en même temps que la proposition temporelle qui correspond en latin à ces participes a son verbe au subjonctif, n'étant pas plus *temporelle* à proprement parler que ces formes françaises, toujours invariables, ne sont de véritables participes.

Dans la traduction des circonstanciels qui précèdent, nous avons conservé la voix et changé le mode du latin; dans la traduction des participes absolus, c'est la voix qui sera changée, le mode étant maintenu. Le procédé s'impose presque dans les constructions absolues sans substantifs :

Tacit. *Ann.* XIV, 34 :
Deligit locum ... clausum, satis cognito nihil hostium nisi
Il choisit un emplacement protégé, *ayant bien vérifié* qu'il n'avait d'en-
in fronte esse.
nemis qu'en face.

Tacit. *Ann.* I, 46 :
Nondum cognito qui fuisset exitus in Illyrico, trepida civitas..
Ne *sachant* pas encore quelle avait été l'issue en Illyricum, le public affolé..

Mais il n'est pas moins avantageux toutes les fois qu'on a affaire au participe de l'impersonnel passif, devenu ou non personnel. Dans le double exemple de Tacite, *cognito* est le participe

de l'impersonnel *cognoscitur*; il en va de même, ou à peu près, dans les propositions suivantes :

Cæs. *BC.* I, 13 :
Adventu Cæsaris cognito, decuriones... conveniunt.
Ayant appris l'arrivée de César, les décurions se réunissent.

Cæs. *BC.* I, 10 :
Acceptis mandatis, Roscius cum L. Cæsare Capuam pervenit.
Ayant reçu ses instructions, Roscius avec L. César arrive à Capoue.

Sans doute et nous serons les premiers à nous en féliciter, il arrivera qu'on puisse maintenir la construction absolue dans la traduction orale ;

Cæs. *BC.* I, 16 :
Recepto Firmo, Asculoque expulso Lentulo, Cæsar conquiri milites jubet.
Firmum conquis, Lentulus expulsé d'Asculum, César fait rechercher les soldats,

au lieu de :

Ayant conquis Firmum, expulsé Lentulus d'Asculum, César...

Cæs. *BC.* I, 25 :
His datis mandatis, Brundisium... pervenit.
Ces ordres donnés, il arrive à Brindisi,

pourvu toutefois que l'élève ne s'obstine pas à dire : « Firmum *ayant été* conquis, Lentulus *ayant été* expulsé, ces ordres *ayant été* donnés, » comme si ces participes étaient *passés* à ce point-là! ils sont *parfaits*, ce qui est fort différent. Mais, comme pour le *que* retranché, il est plus sûr de préférer en général la traduction qui a des chances de servir plus souvent et d'être plus certainement correcte.

Nous pourrions dire, pour conclure ce paragraphe, qu'on peut ainsi, par l'utilisation courante et l'adaptation devenue bien vite familière des tours français aux tours latins, maintenir à leur place dans la phrase de nombreux circonstanciels, maintenir aussi l'ordre des mots dans la plupart d'entre eux, s'il est vrai que

acceptis mandatis,
ayant reçu les instructions,

soit la construction la plus ordinaire; on aura parfois aussi la faculté de traduire

mandatis acceptis,
les instructions reçues,

et de toutes façons l'ordre latin des mots sera suivi.

***

3° *Rétablissement systématique du gérondif actif aux lieu et place du verbal adjectif en* -NDUS.

La forme qu'il importe le plus de faire disparaître du mot à mot, parce qu'elle est la plus compliquée et la plus inexacte en même temps, c'est la forme dite *passive* en *-ndus*, *-nda*, *-ndum*, qui est *toujours* le résultat d'une attraction[1]. On sait bien que ce verbal n'a aucun sens futur, que son *temps* est exactement celui de l'infinitif présent (et du gérondif, qui sert à l'infinitif de cas oblique, parfois même de doublet aux cas droits); autrement dit, il exprime, dans le présent, le passé et même au besoin dans l'avenir, l'action considérée comme en train d'être faite, comme en cours d'exécution. Nous rappellerons tout à l'heure qu'il n'exprime pas non plus l'obligation.

Insistons d'abord sur cette idée que le verbal n'est devenu passif en apparence que par attraction :

ad	*legendum*	*librum*,
pour	lire	le livre,

se tenait; mais

ad	*legendum*	*historiam*,
pour	lire	l'histoire,

est si naturellement devenu

ad legendam historiam,

que la prose cicéronienne, en pareil cas, ignore presque la construction dite active. De même, au lieu de

tempus legendi librum, *legendi historiam*,

on a dit

tempus legendi libri, *legendæ historiæ*,

et les deux constructions subsistent concurremment dans la prose classique; enfin :

legendum est librum, *legendum est historiam*,

a donné

legendus est liber, *legenda est historia*,

comme

jussum est	*Lentulum*	*mori*,
il a été ordonné que	Lentulus	mourût,

est devenu

jussus est Lentulus mori[2].

1. En somme tous les adjectifs à l'origine étaient des noms neutres qui se sont peu à peu asservis au genre du substantif, d'abord comme épithètes, puis même (*tristis lupus*) comme attributs; pour le gérondif, l'asservissement s'exécute sous nos yeux.

2. Il est vrai qu'on traduisait complaisamment : « Il a *reçu l'ordre de* mourir », comme si tout condamné à mort s'exécutait lui-même de bonne grâce : suicide stoïcien ou harakiri japonais.

Or, aucune attraction ne saurait être *de plano* traduite en français : ni μεταδίδωμί σοι ὧνπερ ἔχω, ni *haec est pugna Cannensis*, ni, si l'on y réfléchit, *animal quem vocamus leonem*, non plus que *mihi nomen est Petro*. Ainsi faut-il procéder avec le verbal en *-ndus*, devenu déclinable et passif d'apparence au contact d'un substantif qui, en fait, était son complément.

Nous ne dirons donc pas :

tempus	*historiæ*	*legendæ*,
le temps	de l'histoire	devant être lue,

ce qui est compliqué, équivoque et faux, mais

	tempus	*legendæ*	*historiæ*
=	—	*legendi*	*historiam*,
	le temps	de lire	l'histoire;

Cæs. *BG.* III, 2 :
acciderat ut subito Galli *belli renovandi legionisque opprimendæ* consilium caperent
= acciderat ut subito Galli *bellum renovandi legionemque opprimendi* consilium caperent,
il était arrivé que soudain les Gaulois se décidaient à renouveler la guerre et à [essayer d'] écraser la légion;

	XV viri	*sacris*	*faciendis*
=	—		*faciendo sacra*,
	les quinze		pour vaquer aux cérémonies.

Notons que dans la majorité des cas, au rebours des deux derniers exemples, le verbal en latin précède son substantif, et que cet ordre a été de plus en plus suivi à mesure que l'emploi du verbal-adjectif se généralisait et que l'on oubliait son ancienne place de verbe (*historiam legendi*) pour sa nouvelle place d'adjectif (*legendæ historiæ*).

Quant au verbal construit avec le verbe *esse*, c'est-à-dire avec l'auxiliaire qui *seul*, exprimé ou sous-entendu, lui ajoute un sens d'obligation, la construction normale se rétablit tout aussi bien. Prenons le type de Lhomond : « Il faut qu'un roi protège ses sujets »; on a en latin, soit l'infinitif avec le génitif :

est regis tueri subditos	(tueri	subditos	est	regis,
	protéger	ses sujets	est	[fonction] du roi),

soit le gérondif avec le datif d'intérêt :

regi subditi tuendi sunt	(tuendi	subditi	sunt	regi
	= tuendum	subditos	est	regi,
	protéger	ses sujets	incombe	à un roi.),

construction dans laquelle nous surprenons un cas du gérondif qui nous avait échappé jusqu'ici : c'est le nominatif, équivalent de l'infinitif grec accompagné de l'article. La construction *credo regi tuendos* (= *tuendum*) *esse subditos* nous donne l'accusatif sans

préposition, complétant ainsi la série des cas droits et obliques du gérondif.

Cela dit et bien compris, nous traduirons ainsi dans la pratique : *est* avec un adjectif verbal est l'équivalent de *il faut* avec l'infinitif (sans sujet) ou de *il faut que* avec le subjonctif et un sujet :

censeo et delendam esse Carthaginem
= — — *esse delendum* — ,
je vote oui et qu'*il faut* détruire Carthage ;
regi subditi tuendi sunt
= *est regi tuendum subditos*,
il faut qu'un roi protège ses sujets ;
mihi colenda est virtus,
il faut que je pratique la vertu,

ou, dans ce cas spécial,

il *me faut* pratiquer la vertu,

autant d'impersonnels passifs que l'attraction a transformés en personnels.

Certains verbaux, il est vrai, sont devenus de purs adjectifs, comme aussi bien certains participes passifs (*acceptus* dat. = cher à, etc.) : eh bien ! traduisons-les en conséquence : voilà beau temps que le pli en est pris :

horrendus, *tremendus*, *miserandus*,
horrible, terrible, misérable ;

d'autres, à côté de leur emploi verbal, peuvent accidentellement jouer un rôle d'adjectifs et se traduire par *à* et l'infinitif :

dare alicui liberos educandos,
donner à quelqu'un ses enfants *à élever* ;

mais, de toutes façons, le *devant être* aura enfin disparu.

On peut suivre dans la *Grammaire Comparée* de Riemann et Goelzer (*Syntaxe*, pp. 612 *sqq.* et 708 *sqq.*) tous les exemples donnés et les traiter comme nous venons de le dire ; on comprendra, entre autres choses, pourquoi le verbal peut ou paraît pouvoir remplacer le participe présent passif :

superstitione tollenda religio non tollitur
= *superstitionem tollendo* — — —
= *τῷ superstitionem tolli* — — — ;

Lucrèce, I, 312 : *anulus in digito subter tenuatur habendo*
= — — — — — *τῷ haberi* ;

pourquoi les verbes déponents, privés de toute forme à sens passif, ont l'air de faire exception pour le verbal en *-ndus* (qui n'est en fait que le gérondif actif *imitandum* devenu variable en genre,

imitandus). Le verbal dit gérondif actif, n'ayant jamais de sujet exprimé, est donc essentiellement neutre, c'est-à-dire actif et passif même à l'occasion.

***

Nous ne voulons pas insister davantage, laissant à chacun la liberté de compléter à sa guise ces diverses observations pratiques, dont la commune application permet :

1° de suivre de très près l'ordre des mots latins, sauf en un point important qui se trouvera isolé et souligné par là-même : la construction française, logique, place le verbe entre le sujet et l'attribut,

Louis *est* bon Pierre *aime* Paul;

la construction latine, pittoresque, rapproche le sujet de l'attribut pour n'exprimer leur rapport qu'en fin de compte :

Ludovicus bonus *est*, Petrus Paulum *amat*.

Puisque nous supprimons toute inversion superflue, l'inversion essentielle, irréductible, unique ou peu s'en faut, à savoir celle du verbe, n'en sera que plus évidente et nos élèves n'en comprendront que mieux, sur ce point, la diversité du génie de l'une et l'autre langue. A cela près nous conserverons le style, c'est-à-dire l'*ordre* et le *mouvement* que l'on met dans ses pensées;

2° de s'épargner des équivoques, des lourdeurs et même des contresens à peu près fatals, suivant qu'il s'agit du premier, du second ou du troisième des paragraphes ci-dessus;

3° de faciliter en général l'intelligence des textes, c'est-à-dire et du même coup l'intérêt qu'on y prend, l'appréciation de leur beauté, le jugement des idées qu'ils expriment;

4° enfin, et voici qui peut réjouir les amis quand même du passé, d'assurer et d'augmenter sensiblement la latinité des exercices écrits en latin, l'élégance du *français* d'une version latine.

Résumons nos observations : nous proposons d'appliquer à la traduction orale du latin le procédé couramment employé dans l'enseignement des mathématiques. De même, en effet, qu'on ne se croit pas obligé, à chaque fois qu'on se réfère à un théorème, de le démontrer à nouveau, de même aussi on devrait s'interdire, dans les classes de lettres, la barbarie de la construction infinitive, des circonstanciels de forme étrangère à notre langue, des prétendus passifs en *-ndus* responsables de tant de contresens; on devrait en un mot, comme on le pratique pour *cum... tum*, brûler ces stations inutiles, qui, indispensables à la faiblesse des premiers débuts, deviennent oiseuses et même dangereuses dès qu'elles ne sont plus nécessaires.

On dira peut-être que tout est perdu, qu'on achèvera de désapprendre le latin : nous avons répondu de notre mieux ; — que ces innovations sont superflues : nous les croyons absolument nécessaires, au nom de notre expérience dans l'enseignement secondaire et supérieur, dans les jurys de baccalauréat, de licence, des agrégations de grammaire et des lettres, où nous avons entendu des candidats de trente ans conserver, en expliquant leurs textes, les procédés propres aux classes les plus élémentaires ; — qu'on n'arrivera jamais, quoi qu'on fasse, directement au *bon* français : y arrive-t-on mieux avec le mot à mot? est-ce chose bien nécessaire dans la traduction orale, et ne suffit-il pas d'y obtenir un français exact et correct, le français de la langue parlée? — que nous allons troubler les élèves dans leurs habitudes : quelles habitudes? ancestrales assurément, puisqu'au début de leur éducation ils n'ont pu encore en contracter aucune. En cours d'études, ils se feront probablement peu prier pour acquérir, à moins de frais, un profit égal ou plutôt bien supérieur à celui du *mot à mot*. Le développement de leur intelligence n'y perdra rien, tout au contraire : leurs maîtres s'en apercevront bien vite.

Mais quoi! les meilleurs d'entre ces maîtres l'ont reconnu à l'usage : car enfin, dans les lignes qui précédent, nous avons moins conseillé que constaté des modifications inévitables, nous avons enregistré des tendances plus ou moins conscientes plutôt que prêché des idées vraiment nouvelles. Qu'on ne vienne donc pas nous objecter on ne sait quelle routine des professeurs : leur dévouement, leur abnégation pédagogique se manifeste en toute occasion. De toutes les objections prévues, cette dernière est assurément la moins grave, précisément parce qu'à notre avis elle est réellement la moins fondée.

S. Chabert,
Professeur à l'Université de Grenoble.

L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE DE L'ENFANT

Principes généraux.

Un point, sur lequel il importe d'abord de s'entendre, c'est que l'éducation esthétique de l'enfant n'a nullement pour but de former des artistes.

Les vocations artistiques finissent toujours par s'éveiller d'elles-mêmes, en vertu de je ne sais quelle poussée interne. On l'a dit très justement [1] : « D'autres vocations sont déterminées par le hasard des circonstances, par les conditions de la vie de famille, par une lecture, par quelque influence extérieure. Il n'en est pas de même de la vocation artistique. Elle prend l'enfant ou le jeune homme dans un milieu social quelconque, et l'arrache à ce milieu même, en dépit de toutes les résistances. » Giotto enfant, à ce qu'on raconte, gardait les chèvres de son père Bondone, quand le peintre Cimabué le surprit à dessiner sur une pierre avec un charbon et fut émerveillé de son génie précoce.

Sans doute il n'est pas niable qu'une éducation appropriée ne permette aux talents naturels de se reconnaître plus tôt et de porter leurs fruits plus vite. Mais, pour une vocation véritable dont elle aurait chance de hâter l'éclosion et d'accélérer le développement, combien de fausses vocations risquerait de déterminer l'éducateur qui se proposerait la formation de futurs artistes. L'éducation artistique, que nous désirons voir donner aux enfants, ne sera donc en aucune manière une initiation patiente à la technique des arts : elle devra simplement s'efforcer de faire naître en leur âme des émotions de nature esthétique.

Mais, pas plus que des *artistes*, nous ne voulons former des « *esthètes* », c'est-à-dire des êtres pour qui le culte de la beauté devient la règle de tous les jugements et le mobile de toutes les actions. « La doctrine, dite esthéticisme, écrivait récemment M. E. Boutroux [2], mettant la beauté à part, la

1. P. Souriau : *L'imagination de l'artiste* (Hachette, 1901, p. 6).
2. Dans la préface qu'il a faite au livre de Paul Gaultier : *Le sens de l'art* (Hachette, 1907, p. 13).

dresse seule sur un autel où tout le reste : vérité, utilité, pensée, vie, désirs, croyances, n'a d'autre rôle que celui de support. La beauté, certes, est un objet exquis de contemplation et de jouissance. Mais, séparée du tout dont elle fait naturellement partie, et cultivée pour elle seule, elle n'accroît l'intensité de la vie dans certaines régions de notre être que pour la diminuer et l'affaiblir dans d'autres régions non moins importantes et non moins relevées. »

Que de ravages cause en une âme, où rien ne le contrebalance, l'amour exagéré du beau ! D'abord se manifeste une forme particulière d'égoïsme, l'égoïsme de celui qui, non content de chercher en toutes circonstances l'occasion d'éprouver des émotions esthétiques, voudrait encore être le seul à ressentir ces émotions. De là l'accaparement jaloux de certains amateurs d'art, s'entourant de belles œuvres pour leur unique satisfaction personnelle. Ils sont d'ailleurs à plaindre, quand vient le jour de la séparation dernière, où ils sont obligés d'abandonner leurs collections précieuses. On a souvent cité la scène, peut-être dramatisée, où Brienne, le secrétaire de Mazarin, montre le ministre moribond, « nu dans sa robe de chambre » et tout tremblant de fièvre, errant à travers les galeries où il avait rassemblé tant de trésors artistiques. D'un pas chancelant il s'approchait de chaque objet et balbutiait ces mots : « Il faut quitter tout cela. Et encore cela, que j'ai eu tant de peine à acquérir. Ces choses, je ne les verrai plus où je vais. » Un tel désespoir est le juste châtiment de ceux qui ne voient dans les œuvres d'art qu'un objet de contemplation égoïste. L'unique consolation au chagrin de dire adieu pour toujours aux belles choses qu'on aima, n'est-elle pas, au contraire, dans la pensée que d'autres après nous en enchanteront encore leurs regards ?

L'égoïsme de l' « esthète » prend une autre forme, celle du dilettantisme. Sa tendance, en effet, n'est pas seulement de s'installer en maître au royaume du beau, elle est aussi de n'en daigner jamais sortir pour s'intéresser au sort des autres êtres. L'abus de la contemplation esthétique rend impropre à la vie sociale, en nous détournant de l'action, en nous habituant à prendre en face des réalités une attitude de détachement. Le dilettante jouit de l'existence comme d'un spectacle, sans en apercevoir le côté sombre ou tragique. On raconte

qu'Oscar Wilde, rencontrant un jour à Londres, sur un pont, un mendiant vêtu d'une redingote fripée et coiffé d'un chapeau haut de forme tout défraîchi, fut choqué du manque d'harmonie qui existait entre ce costume et la profession de celui qui le portait; il conduisit donc le mendiant chez un tailleur et lui fit confectionner un « vêtement de pauvre ». Dans un trait de ce genre n'y a-t-il pas comme une offense au caractère sacré de la souffrance humaine?

S'il protège mal contre l'égoïsme, si même on peut dire qu'il y conduit, le culte exclusif de la beauté nous défend non moins mal contre l'immoralité. C'est une question bien souvent débattue que celle de savoir si une morale fondée sur le seul amour du beau est possible. Nous n'essayerons pas à notre tour de la trancher. Du moins, ce que l'histoire nous autorise à affirmer, c'est que la pire dépravation morale peut très bien chez un peuple entier s'unir au culte raffiné de l'art. Témoin l'Italie du XV[e] siècle, dont Burckardt [1] nous a magistralement dépeint la civilisation brillante et corrompue : ce ne sont qu'intrigues amoureuses, élégantes tromperies, raffinements dans la vengeance et dans le crime. On voit par ce tableau de la société italienne au temps des Borgia jusqu'où peut mener l'égarement de l'imagination, quand c'est à cette faculté inconsistante que l'on a abandonné la direction de la vie. Dans un temps tout voisin du nôtre, ne nous a-t-il pas été donné d'entendre parler d'individus, heureusement très rares, en qui la prédominance absolue du sentiment de l'art avait produit un singulier obscurcissement du sens de la moralité? A tout juger du point de vue de la beauté, on en vient à excuser les pires actions, si elles sont accompagnées de « beaux gestes »; on cultive soi-même certaines formes du vice, afin de cueillir « les fleurs de mal » aux parfums étranges.

Du reste, la société n'est pas seule à pâtir de la perversion d'esprit des « esthètes »; eux-mêmes finissent par être les victimes de leur excès de sensibilité artistique : âmes trop délicates, de plus en plus accessibles à la douleur, âmes palpitantes et malheureuses, que la vie roule parfois sans pitié en ses vagues profondes.

Dans l'intérêt de tous, il importe donc que l'éducation

1. Burckardt : *La Civilisation au temps de la Renaissance* (trad., Paris, Plon, 1885; t. II, chapitre sur *la Moralité*, p. 187-221).

esthétique se garde bien d'inculquer à l'enfant un amour exagéré du beau. Danger facilement évitable, à condition de limiter et de complèter cette éducation esthétique par une forte éducation de l'intelligence et de la volonté. Également éloignés d'une juste et saine conception pédagogique nous semblent être ceux qui jugent superflue l'éducation esthétique de l'enfant et ceux qui voudraient la voir prédominante. Elle nous apparaît comme l'indispensable complément de toute éducation générale bien comprise; mais encore faut-il ne jamais oublier qu'elle n'est qu'un complément. En somme dans l'éducation comme dans la vie, l'art et la beauté ne sauraient avoir droit qu'à une place secondaire : ils doivent occuper seulement, selon le mot de Spencer, les « heures de loisir ».

S'il convient de ne pas exagérer la part que dans l'ensemble de l'œuvre pédagogique il est juste d'accorder à l'éducation esthétique, en revanche nous pensons que cette éducation, il importe de la donner indistinctement à tous les enfants, aussi bien à ceux du peuple qu'à ceux de la riche bourgeoisie. Car les uns comme les autres peuvent, selon nous, être initiés à la beauté et trouver au cours de leur vie maintes occasions d'utiliser cette bienfaisante initiation.

Certes il serait paradoxal de méconnaître à quel point la fortune facilite la tâche de quiconque veut entreprendre sa propre éducation esthétique ou bien celle de ses enfants. Par les voyages elle permet d'aller chercher au loin des spectacles de beauté; par l'acquisition de tableaux et de statues elle offre le moyen d'enfermer l'existence quotidienne dans un cadre artistique. Mais il est permis de dire que la richesse, qui manifestement n'est pas une condition suffisante de la jouissance esthétique, (car on peut vivre en aveugle au milieu de la beauté environnante ou bien être incapable d'apprécier les trésors d'art qu'on possède par luxe et par vanité), n'en est pas même, après tout, une condition nécessaire. Le vrai maître d'une œuvre d'art n'est pas son possesseur, c'est celui qui l'aime et la comprend. Un proverbe le dit : voir, c'est avoir. En ce sens, le plus pauvre des hommes, s'il goûte sincèrement la beauté, est riche de toutes les belles choses qui se trouvent à portée de sa vision: monuments qui décorent les villes, statues et tableaux qui peuplent les musées,

bijoux qui s'étalent à la devanture des magasins. Et surtout il possède une œuvre d'art magnifique, que n'égalera jamais ni hôtel, ni château : c'est la nature libéralement offerte à tous, avec l'agitation éternelle de ses mers et l'immobilité hautaine de ses montagnes, avec la fraîcheur de ses prairies et la paix profonde de ses forêts, avec la splendeur des soleils couchants et le mystère des soirs de lune.

Au surplus, il est toujours possible d'introduire à peu de frais l'art dans nos demeures. Trop de gens commettent l'erreur de croire que la beauté est inséparable du luxe ; et, victimes de cette illusion, à défaut du luxe véritable ils recherchent le faux luxe, si contraire à la beauté. Ils oublient que l'art peut habiter le plus modeste logis, à condition d'abord que celui-ci soit propre. La propreté, a-t-on pu dire, est l'élégance du pauvre. Que les meubles soient en petit nombre et de peu de valeur, il n'importe, pourvu qu'ils soient placés dans un ordre harmonieux. Il suffira de quelques fleurs habilement disposées sur une table et de quelques jolies gravures accrochées aux murs, pour donner à la plus humble chambre un aspect aimable et charmant. De même, il n'est pas indispensable d'être riche pour montrer du goût dans sa mise; il faut seulement être moins préoccupé de suivre les caprices de la mode que de se conformer aux exigences élémentaires d'une élégante simplicité.

L'art peut donc embellir la vie de tout le monde; et dès lors il n'est pas à craindre que l'éducation esthétique reçue dans l'enfance soit plus tard pour certains un bagage inutile.

De cette éducation esthétique, dont nous avons essayé de définir quel doit être l'esprit général, il nous faut à présent indiquer dans ses grandes lignes quelle sera la méthode.

Qu'il soit tout d'abord bien admis que cette éducation ne revêtira jamais la forme d'un enseignement théorique. Ce serait le plus sûr moyen de détourner pour toujours les enfants de cet art dont on veut leur inculquer le goût durable. Destiné à être une distraction dans la vie, l'art doit demeurer une distraction dans l'éducation elle-même. L'initiation aux beautés de la nature ou de l'art sera toujours présentée aux enfants comme une récompense du travail, comme un délassement après la besogne sévère; il faudra faire en sorte qu'elle soit désirée et réclamée par eux. De là

découlent plusieurs conséquences pratiques. Gardons-nous d'introduire dans les programmes scolaires un cours d'histoire de l'art[1], qui deviendrait pour les élèves une matière supplémentaire de leçons et une occasion nouvelle de mauvaises notes ou de punitions. C'est en présence des œuvres d'art que le maître donnera aux élèves des renseignements, d'ailleurs très succincts, sur la vie des artistes et la filiation des écoles. Les visites dans les musées, qu'il conviendra d'organiser avec méthode et discernement, ne seront jamais obligatoires. De même, pour empêcher que les élèves ne prennent en dégoût les vers qu'on leur demandera d'apprendre, il sera bon de leur laisser dans une certaine mesure le choix des morceaux.

Méfions-nous également des partisans maladroits de l'éducation esthétique, qui voudraient qu'on ajoutât aux divers examens scolaires une épreuve de nature artistique. N'est-ce pas assez déjà que tant de jeunes gens, au sortir du lycée, prennent la résolution de ne plus ouvrir de leur vie les œuvres de nos écrivains classiques, reprochant à La Bruyère et à Bossuet d'avoir assombri les beaux jours de leur adolescence, ne pardonnant pas à Corneille ni à Racine de les avoir fait échouer au baccalauréat? Adjoignons simplement aux programmes des examens une interrogation d'histoire de l'art; et soyez sûrs que les musées seront, à l'avenir, encore moins fréquentés qu'aujourd'hui.

Sous peine d'aller contre son but, c'est-à-dire d'éloigner à tout jamais des distractions artistiques les esprits qu'on s'applique à former, l'éducation esthétique ne doit jamais cesser d'être attrayante. C'est en cela surtout qu'elle se distingue de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale, qui, elles, ont le droit et même le devoir de réclamer souvent l'effort pénible. Car laborieuse est toujours dans la vie

1. Comme l'ont cependant conseillé, pour l'enseignement secondaire, M. Georges Perrot avec sa grande autorité dans un article de la *Revue des Deux-Mondes* du 15 juillet 1899 : *L'Histoire de l'Art dans l'Enseignement secondaire*, et plus récemment M. Paul Lorquet dans un éloquent article de la *Revue Internationale de l'Enseignement*, paru dans le 1er semestre 1904, sous ce titre : *Un proscrit de l'Enseignement secondaire, l'Art*. Dans ce dernier article il y a du moins un vœu auquel je m'associerai pleinement : c'est qu'on mette — ainsi que cela se fait en Allemagne — entre les mains des élèves des « atlas d'art » de format commode et de prix modique, comme ils ont déjà chez nous des atlas de géographie, qui ne réalisent pas toujours, il est vrai, cette double condition.

la recherche de la vérité, et douloureuse plus d'une fois la pratique du bien. Mais, par définition, la jouissance du beau s'évanouit si elle cesse d'être un plaisir. L'éducation esthétique de l'enfant devra, par conséquent, se faire toute en joie.

A la formation du goût de l'enfant il conviendra d'employer exclusivement des œuvres de la plus grande perfection artistique. Dans une curieuse communication, qu'il a faite au *Premier Congrès international d'Éducation et de Protection de l'enfance* [1] sous ce titre original « L'enseignement artistique par la croûte », M. Alfred Binet demandait que l'éducation esthétique eût recours à la double présentation de ce qu'il faut faire et de ce qu'il ne faut pas faire. Ainsi la « croûte » aurait son utilité, « la croûte juxtaposée au chef-d'œuvre, l'erreur faisant contraste avec la vérité, l'ombre faisant vibrer la lumière ». S'il s'agit de former des artistes, il est certain que cette perpétuelle comparaison des chefs-d'œuvre et des œuvres sans valeur sera très instructive. Mais, comme nous l'avons dit, l'éducation esthétique de l'enfant doit simplement se proposer d'éveiller et de développer le sentiment du beau. Or, pour cette tâche, la « critique des beautés » sera, croyons-nous, beaucoup plus efficace que la « critique des défauts ». Dans un de ses entretiens avec Eckermann, Gœthe [2] l'a nettement déclaré : « Le goût ne peut se développer à la vue du médiocre, mais bien de ce qu'il y a de plus parfait. »

Nous voyons malheureusement que, sous prétexte de se mettre à la portée des enfants, bien des œuvres qui leur sont destinées, tableaux scolaires ou journaux illustrés, sont d'une médiocrité lamentable. Comme ils dessinent eux-mêmes sans art, on leur présente des dessins grossiers, où fourmillent inexactitudes et invraisemblances. Comme on sait que les couleurs voyantes leur plaisent, on met sous leurs yeux des images aux tons criards. En un mot, on se borne à flatter leur mauvais goût naturel au lieu de chercher à l'améliorer. Il est bien vrai qu'il faut toujours se placer au niveau de l'intelligence enfantine : mais c'est uniquement en choisissant parmi les plus belles choses de la nature et de

1. *Compte rendu du Congrès de Liège*, septembre 1905. (Section I, p. 4-9).
2. *Entretiens de Gœthe et d'Eckermann* (trad. Charles ; Paris, Hetzel. p. 35).

l'art celles qui, par leur simplicité de composition et de facture, sont d'une compréhension facile. S'agit-il des beautés naturelles? On fera d'abord admirer à l'enfant les teintes variées des fleurs et les formes régulières des feuilles; puis on lui fera remarquer les différents aspects des arbres; plus tard seulement on attirera son attention sur des ensembles plus complexes et plus vastes, comme les paysages. S'agit-il des œuvres d'art? On commencera par lui mettre entre les mains de jolis albums d'images; ensuite on suspendra aux murs de sa chambre et de sa classe quelques gravures et quelques tableaux aux grandes lignes expressives, aux larges teintes bien fondues; quand il sera plus âgé, on le conduira dans les musées devant les œuvres qui lui seront le plus facilement accessibles. Ainsi, l'éducation esthétique sera graduée; elle s'adaptera au développement progressif des facultés enfantines.

Toutes ces beautés de la nature et de l'art, en présence desquelles on placera l'enfant, il faudra bien se garder de les commenter longuement. N'oublions pas que l'éveil et la culture de la sensibilité esthétique ne sont point affaire de science. Non certes que l'histoire naturelle, l'archéologie et l'histoire de l'art ne soient très utiles à la compréhension des beautés de la nature ou des beautés artistiques. Mais le danger est qu'à trop vouloir se documenter sur les belles choses, on en vienne à oublier de les admirer simplement, comme ces étrangers qui, visitant une ville, sont tellement absorbés par la lecture de leur guide qu'ils négligent de regarder ce qu'ils étaient venus voir. Nul besoin non plus, selon nous, devant les œuvres artistiques, de faire subir à l'élève un long interrogatoire ni de lui fournir, pour guider son étude personnelle, un questionnaire détaillé, comme le proposait récemment un professeur belge [1] dans une intéressante brochure. Il faudrait, selon ce dernier, que l'élève fût renseigné sur tous les alentours de l'œuvre d'art, qu'il en fît une description minutieuse et une critique approfondie, qu'il pût la comparer avec d'autres œuvres analogues ou différentes. On ne saurait vraiment exiger d'un enfant et même d'un jeune homme un examen aussi complet des œuvres d'art. A quoi

1. L'abbé Hector Gevelle : *Un cours d'esthétique artistique dans les classes supérieures d'Humanités anciennes* (A. Spinet, 1905, Enghien, Belgique).

bon d'ailleurs vouloir qu'on remarque en elles jusqu'aux détails qui n'ont rien d'artistique? Avec une pareille méthode, l'attention de l'élève risquerait fort de s'éparpiller à tel point qu'il n'aurait plus aucune vision d'ensemble.

Donc, pas de commentaire savant ni d'analyse trop fouillée. En présence d'une statue ou d'un tableau, quelques mots suffiront pour indiquer le sujet, le nom de l'auteur, la date de la composition. Muni de ces renseignements très brefs, l'enfant n'aura qu'à contempler lui-même avec attention l'œuvre qu'il a sous les yeux. Pour s'assurer qu'il ne se contente pas d'une impression vague, et pour l'habituer à analyser un peu ses sentiments, on essayera de lui faire dire ce qu'il a éprouvé, de lui faire expliquer ce qui lui a plu. Alors seulement il sera bon d'intervenir, pour rectifier ou compléter au besoin son impression, en lui faisant remarquer ce qu'il avait omis de voir. En face des beautés de la nature le commentaire sera encore plus réduit : on laissera les choses parler d'elles-mêmes au cœur de l'enfant. On se bornera, s'il y a lieu, à attirer son attention sur tel ou tel détail inaperçu. Ainsi procédait, en toute naïveté, le père de Millet, simple paysan, qui, lorsqu'il se promenait dans la campagne avec son fils, s'arrêtait pour lui dire : « Vois comme cet arbre est grand, comme cette maison dans ce champ est d'un bel effet. » Ainsi procédait également la mère de George Sand, disant à sa fille : « Respire ces liserons, ils sentent bon le miel; ne les oublie pas. » Ce qu'il faut obtenir avant tout, c'est qu'au contact des belles choses l'enfant éprouve réellement le sentiment du beau.

Mais cette émotion esthétique, l'éducateur devra avoir bien soin de choisir l'heure où il convient de la provoquer. Car, pour l'enfant comme pour l'homme, il y a des conditions favorables à la contemplation du beau et d'autres qui lui sont nuisibles. Seulement, tandis que l'homme, conscient de ses dispositions intérieures, sait discerner pour lui le moment propice, c'est à nous de deviner quel est pour l'enfant cet instant convenable. Par exemple, au cours d'une promenade, il faudra, pour lui faire contempler la beauté d'un site, attendre que la marche ait calmé son besoin d'activité corporelle, sans attendre que la fatigue ait émoussé la vivacité de son regard. De même, pour lui raconter de belles histoires

capables d'enchanter son imagination, nous profiterons du recueillement du soir, quand, la besogne journalière finie, la famille est groupée dans le cercle étroit de la lampe, et que l'ombre bienveillante de la nuit entr'ouvre doucement la porte du mystère. Il y a donc des instants précis où la beauté a plus particulièrement prise sur notre âme. A l'éducateur perspicace de découvrir ces minutes privilégiées dans la vie de l'enfant!

Nous avons exposé jusqu'ici les principes généraux dont l'éducation esthétique devra s'inspirer. Mais quels moyens plus précis faudra-t-il employer pour mener à bien cette tâche? Il en est, selon nous, de deux sortes.

Il importe, d'abord, de placer l'enfant dans un milieu qui toujours présente à ses regards le spectacle du beau. Qu'il commence lui-même par réaliser la beauté en sa personne, grâce à l'harmonieux développement de son corps, que lui vaudront une hygiène rationnelle et une gymnastique intelligente! Que la maison qu'il habite et l'école qu'il fréquente forment un cadre artistique à sa joyeuse existence! Que dans ses jeux comme dans son travail les objets qu'il manie lui offrent l'aspect de formes élégantes! Que dans ses promenades à travers la ville ou dans la campagne son attention soit attirée sur les décors grandioses ou gracieux qu'il rencontre! C'est au contact perpétuel des belles choses que son goût se formera. Si tout dans son entourage lui parle un langage de beauté, sans doctes leçons de ses maîtres, sans efforts pénibles de sa part, insensiblement se fera son éducation esthétique. Car, si nous subissons tous l'influence insinuante du milieu où nous vivons, nul plus que l'enfant ne se laisse docilement façonner par lui.

Cette éducation générale par le milieu artistique, qui, en quelque manière, peut commencer dès la naissance de l'enfant, sera complétée, une fois que l'âge l'aura permis, par une éducation plus spéciale au moyen de l'étude et de la pratique des arts. On cherchera à développer par un exercice méthodique les sens et les facultés esthétiques de l'enfant. On lui enseignera le dessin, afin qu'il sache se servir de ses yeux pour voir ce qui l'environne et de ses mains pour s'exprimer avec des lignes comme il s'exprime avec des mots. On lui apprendra la musique, du moins la musique vocale, seule

forme de l'art musical qui soit vraiment à sa portée : de la sorte se perfectionnera son oreille, à laquelle dès le berceau les chansons maternelles auront donné une première notion de cadence et d'harmonie. On lui fera réciter de belles et simples poésies, au rythme bien marqué, aux images très nettes ; on lui fera lire de jolis contes, propres à émouvoir sa sensibilité et à nourrir son imagination. C'est ainsi que les arts pourront contribuer à faire l'éducation esthétique de l'enfant. Mais la grande difficulté sera de les rendre accessibles à l'intelligence enfantine.

Si, de toutes les parties de l'œuvre éducative, l'éducation esthétique est à coup sûr la plus séduisante, c'est bien en même temps de beaucoup la plus délicate. Pour être en état de donner à l'enfant une culture esthétique diffuse par les mille suggestions du milieu et de l'initier plus directement à la beauté par l'enseignement de certains arts, il faut en quelque mesure avoir soi-même une âme d'artiste. Qui veut entreprendre avec succès l'éducation esthétique de l'enfant a donc besoin d'avoir auparavant fait la sienne !

MARCEL BRAUNSCHVIG,
Docteur ès lettres, professeur au lycée de Toulouse.

Les Jurys universitaires

en 1907

Les jurys des divers ordres d'agrégation et des différents certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire sont constitués ainsi qu'il suit pour l'année 1907 :

Agrégation de Philosophie.

MM. LACHELIER . . . . . . Membre de l'Institut, Inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, *Président.*
DARLU . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Vice-Président.*
COLONNA D'ISTRIA . . . . . Professeur au lycée Carnot.
HAMELIN . . . . Chargé de Cours à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.

Agrégation des Lettres.

MM. DUPUY (Ernest). . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président.*
COLARDEAU . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Grenoble.
DURAND. . . . . Professeur de 1re au lycée Louis-le-Grand.
LAFONT. . . . . Professeur de 1re au lycée Louis-le-Grand.
PICHON. . . . . Professeur de 1re au lycée Henri IV.

Agrégation de Grammaire.

MM. BOMPARD. . . . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président.*
BONNET. . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Montpellier.
DURAND. . . . . Chargé de Cours à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.
MAQUET. . . . . Professeur au lycée Condorcet.
PUECH . . . . Professeur adjoint à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.
SUDRE. . . . . Professeur au lycée Louis-le-Grand.

Agrégation d'Histoire et de Géographie.

MM. LANGLOIS. . . . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, *Président.*
LANIER . . . . Inspecteur de l'Académie de Paris, *Vice-Président.*
BLANCHARD . . . . Maitre de Conférences à la Faculté des Lettres de l'Université de Grenoble.

Gallouédec. . . . . Professeur au lycée Louis-le-Grand.
Glotz . . . . Professeur au lycée Louis-le-Grand.

Agrégation des Sciences Mathématiques.

MM. Niewenglowski. . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président.*
Hadamard. . . . . Chargé de Cours à la Faculté des Sciences de l'Université de Paris, *Vice-Président.*
Fontené . . . . Inspecteur de l'Académie de Paris.
Grévy . . . . Professeur au lycée Saint-Louis.
Vogt. . . . . Professeur à la Faculté des Sciences de l'Université de Nancy.

Agrégation des Sciences physiques.

MM. Joubert . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président.*
Poincaré. . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Vice-Président.*
Abraham . . . . Chargé de Cours à la Faculté des Sciences de l'Université de Paris.
Colardeau . . . . Professeur au collège Rollin.
Matignon. . . . . Maître de Conférences à la Faculté des Sciences de l'Université de Paris.

Agrégation des Sciences Naturelles.

MM. Dastre. . . . . Membre de l'Institut, Directeur du Laboratoire de Physiologie expérimentale à l'École pratique des Hautes Études, *Président.*
Bataillon . . . . Professeur à la Faculté des Sciences de l'Université de Dijon.
Depéret . . . . Doyen de la Faculté des Sciences de l'Université de Lyon.
Péchoutre . . . . Professeur au lycée Louis-le-Grand.

Agrégation d'Allemand.

MM. Firmery . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président.*
Andler. . . . . Professeur adjoint à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.
Godart. . . . . Professeur au lycée Condorcet.
Loiseau. . . . . Professeur au lycée de Toulouse.

Agrégation d'Anglais.

MM. Hovelaque. . . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président.*
Legouis. . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, *Vice-Président.*
Huchon. . . . . Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de l'Université de Nancy.
Travers . . . . Professeur au lycée de Versailles.

Agrégation d'Espagnol et d'Italien.

MM. Mérimée . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Toulouse, *Président*.
Cirot. . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Bordeaux.
Dejob. . . . . Professeur adjoint à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.
Luchaire . . . . Chargé de Cours à la Faculté des Lettres de l'Université de Grenoble.
Martinenche . . . . Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.

Agrégation d'Arabe.

MM. Barbier de Meynard . Membre de l'Institut, Administrateur de l'École spéciale des Langues orientales vivantes, *Président*.
Basset . . . . Directeur de l'École préparatoire à l'Enseignement supérieur des Lettres d'Alger.
Derembourg (H.) . . . . . Membre de l'Institut, Professeur à l'École spéciale des Langues orientales vivantes.
Houdas. . . . . Professeur à l'École spéciale des Langues orientales vivantes.

Agrégation de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles.

I. — Ordre des Lettres.

MM. Compayré . . . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président*.
Cahen . . . . Inspecteur de l'Académie de Paris.
Kleinclausz . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Lyon.
Mlle Leroux. . . . . Professeur au lycée Molière.
MM. Huguet . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Caen.
Malet . . . . Professeur au lycée Louis-le-Grand.
Verrier. . . . . Professeur au lycée Carnot.

II. — Ordre des Sciences.

a) *Section des Sciences mathématiques.*

MM. Appell . . . . Membre de l'Institut, Doyen de la Faculté des sciences de l'Université de Paris, *Président*.
Mlle Baudeuf . . . . Professeur au lycée de Bordeaux.
MM. Blutel . . . . Professeur au lycée Saint-Louis.
Martin . . . . Professeur au lycée Voltaire (adjoint pour la composition de morale et d'éducation).

b) *Section des Sciences physiques et naturelles.*

MM. Poincaré. . . . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président*.
Caustier . . . . Professeur au lycée Henri IV.

MATIGNON. . . . . Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.
MARTIN. . . . . Professeur au lycée Voltaire (adjoint pour la composition de morale et d'éducation).

Certificat d'aptitude à l'Enseignement des Langues vivantes.

I. — ALLEMAND.

MM. PINLOCHE . . . . . . Professeur au lycée Charlemagne, *Président*
POTEL . . . . Professeur au lycée Voltaire.
ROUGE . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Bordeaux.

II. — ANGLAIS.

MM. BARET. . . . . Professeur adjoint à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, *Président*.
DEROCQUIGNY . . . . Professeur adjoint à la Faculté des Lettres de l'Université de Lille.
WAHL . . . . Professeur au lycée Janson de Sailly.

III. — ESPAGNOL ET ITALIEN.

MM. MÉRIMÉE. . . . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Toulouse, *Président*.
BONAFOUS. . . . . Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université d'Aix.
DEJOB . . . . Professeur adjoint à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.

IV. — ARABE.

MM. HOUDAS . . . . Professeur à l'École spéciale des Langues orientales vivantes, *Président*.
BASSET. . . . . Directeur de l'École préparatoire à l'Enseignement supérieur des Lettres d'Alger.
MARÇAIS . . . . Professeur suppléant au Collège de France.

Certificat d'aptitude au Professorat des Classes élémentaires.

MM. FRINONET. . . . . . . Inspecteur de l'Académie de Paris, *Président*.
FLOT. . . . . Professeur au lycée Charlemagne.
LANUSSE . . . . Professeur au lycée Charlemagne.
MARCHAL . . . . Professeur à l'École Normale d'Instituteurs de Versailles.
SIMONNOT. . . . . Professeur au collège Chaptal (adjoint pour les épreuves de langues vivantes).
BOURGOGNE . . . . Professeur au lycée Condorcet (adjoint pour les épreuves de langues vivantes).

Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles.

ORDRE DES LETTRES.

M. JULES GAUTIER. . . . . Inspecteur général de l'Instruction publique, *Président*.

MM. Bernardin . . . . . . Professeur au lycée Charlemagne, *Vice-Président.*

Jacob . . . . Maître de Conférences à l'École Normale Supérieure de Sèvres.

Mme Bouillat . . . . Professeur au lycée Lamartine (adjointe pour les épreuves de langues vivantes).

Mlle Bourgoin . . . . Professeur au lycée Fénelon (adjointe pour les épreuves de langues vivantes).

Ordre des Sciences.

M. Faivre-Dupaigre. . . . Inspecteur de l'Académie de Paris, *Président.*

Mlle Amieux. . . . . Professeur au lycée Victor Hugo.

M. Caustier . . . . Professeur au lycée Henri IV.

Mme Bouillat. . . . . . . Professeur au lycée Lamartine (adjointe pour les épreuves de langues vivantes).

Mlle Bourgoin. . . . . . . Professeur au lycée Fénelon (adjointe pour les épreuves de langues vivantes).

M. Rocheblave. . . . . . Professeur au lycée Janson de Sailly (adjoint pour la composition littéraire et la lecture expliquée).

Bibliographie

LITTÉRATURE LATINE

Carlo Pascal. — Græcia capta. — *Saggi sopra alcune fonti greche di scrittori latini.* — Firenze, successori Le Monnier, 1905, VIII-177 p. in-8°.

On connait la féconde activité de M. C. Pascal, qui, depuis une vingtaine d'années, ne cesse de publier des articles, des dissertations, des livres, sur toutes les périodes de la littérature et de l'histoire de Rome antique, du temps d'Ennius à l'époque du « paganesimo morente » ; on a particulièrement apprécié son texte des *Captifs* de Plaute avec commentaire, ses études critiques sur le poème de Lucrèce et son édition du livre I du *De Rerum Natura;* on a vivement discuté la thèse de « L'*Incendio di Roma ed i primi Cristiani* » — thèse qui attribue aux chrétiens l'incendie de Rome.

Dans *Græcia capta*, le professeur de l'Université de Catane réunit dix-sept essais, où sont étudiées quelques sources grecques de divers auteurs latins. Onze de ces dissertations avaient déjà paru dans des périodiques italiens :

Epicarmo e gli scrittori latini. Influence d'Epicharme, principalement sur Plaute et sur Lucrèce.

Il carme LXIV *di Catullo.* Recherches sur les sources grecques de l'épisode d'Ariane (v. 52-267).

Il carme LXXVII *di Catullo.* Imitation par Catulle de l'*Erotique* de Lysias cité dans le *Phèdre* de Platon.

Aristotele e Lucrezio. Appendice aux *Studii critici sul poema di Lucrezio*, tendant à établir ce que Lucrèce doit à Aristote.

Morte e resurrezione in Epicuro e in Lucrezio. Etude des v. 843-870 du livre III du *De Rerum Natura.* On doit reconnaître l'unité logique de ce passage, inspiré d'Epicure, et rejeter l'idée d'une lacune dans le texte.

Mors immortalis (Lucrèce, III, v. 869). Sources grecques du « concetto della *morte immortale* ».

Di una fonte greca del Somnium Scipionis *di Cicerone.* — Les théories cosmographiques du *Songe de Scipion* seraient tirées d'un poème d'Eratosthène, l'*Hermès.* Les fragments de l'*Hermès*, cités d'après les *Eratosthenis carminum reliquiæ* de Hiller et comparés aux passages correspondants du *Songe*, rendent cette hypothèse très vraisemblable. D'ailleurs, M. Pascal rappelle qu'un passage des *Lettres à Atticus* (II, VI, 1) prouve que Cicéron connaissait bien les œuvres d'Eratosthène ; on peut emprunter un autre témoignage à ces *Lettres* (VI, I, 18).

Enea traditore. Le commentaire de Servius fait allusion à la légende de la trahison d'Enée envers sa patrie ; cette légende aurait été propagée par le stoïcien Cornutus, qui fut le maître de Perse.

L'Episodio di Elena nel libro secondo dell' Eneide. — Si Virgile a montré Enée (*Enéide*, II, v. 567-589) furieux contre Hélène qu'il tuerait sans l'intervention de Vénus, c'est pour prouver que le héros n'était pas complice de la fille de Léda, qui livrait Troie aux Grecs (1).

1 Le même sujet a été traité par H.-R. Fairclough, dans un article du premier volume de *Classical Philology* (1905-1906, p. 221-230), journal de l'Université de

L'imitazione di Empedocle nelle Metamorfosi di Ovidio. — Etude des passages des *Métamorphoses*, où l'on peut trouver l'influence des théories d'Empédocle.

Una probabile fonte di Rutilio Namaziano.— Rutilius se serait inspiré pour les vers où il fait l'éloge de Rome d'un discours du rhéteur Aelius Aristide. La thèse très complète de M. Vessereau sur *Rutilius Namtianus* (édition critique, traduction française, étude historique sur l'œuvre et l'auteur), publiée en 1904, mais imprimée en 1903, n'a pu profiter de l'indication fournie par le mémoire de M. Pascal, inséré en 1903 dans les *Rendiconti della R. Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti di Napoli.* D'autre part, *Græcia capta,* qui cite (p. 167, n. 3) les principales éditions de Rutilius et un travail de Manfredi, *L'Ultimo poeta classico di Roma,* publié en 1904, ne mentionne pas la thèse de M. Vessereau.

Six dissertations sont inédites :

Un frammento di Ibico ed uno di Ennio. — Comparaison entre les vers d'Ennius : *Hic ut fortis equus,* etc., et le fragment n° 2 d'Ibycus dans l'*Anthologie* de Hiller (Teubner, 1897).

Cleante e Lucilio. — Le fragment de Lucilius sur la vertu, conservé par Lactance, *Inst.*, VI, v, 2 (n° 119, page 156 des *Fragmenta Poetarum Romanorum* de Baehrens) est imité de quelques vers du stoïcien Cléanthe conservés par Clément d'Alexandrie (Mullach, *Fragm. philos.*, I. p. 152).

Una satira contro gli Stoici.— Sur le fragment 245 (édition Buecheler) de la *Ménippée* de Varron, dirigée contre Cléanthe.

Filodemo e Lucrezio. — Conjectures sur ce que Lucrèce a pu emprunter à Philodème.—Voir, pour Philodème de Gadara, A. et M. Croiset, *Histoire de la Littérature grecque*, tome V, p. 311.

Sofocle e Vergilio.— Conjectures sur une tragédie perdue de Sophocle, *Sinon*, considérée comme l'une des sources du livre II de l'*Enéide.*

Le fonti del poemetto Etna. — M. Pascal ne cite pas la thèse de M. Vessereau sur l'*Etna* (1904) parmi les récents ouvrages dont il discute les conclusions. Il indique les emprunts faits par l'auteur du poème aux œuvres d'Aristote et au poème de Lucrèce.

Toutes les opinions soutenues dans *Græcia capta* ne sont pas admissibles, et l'audace de certaines conjectures paraît extrême. Mais, tous ces mémoires sont intéressants et instructifs et l'on doit savoir gré à M. Pascal d'avoir réuni à ses dissertations inédites celles qui se trouvaient dispersées dans diverses publications italiennes qu'il est souvent difficile de se procurer.

O. Fredershausen. — De iure Plautino et Terentiano. — Goettingen, Goldschmidt et Hubert, 1906, 76 p. in-8°.

La fréquence des allusions aux questions de droit dans les œuvres des comiques latins, de Plaute surtout (voir Teuffel, *Geschichte der römischen Literatur*, édit. de 1890, I § 98,5), a donné lieu à de nombreux travaux que M. Fredershausen cite et dont il discute les conclusions. Cette bibliographie critique s'arrête aux ouvrages de L. Pernard, *Le droit romain et le droit grec dans le théâtre de Plaute et de Térence* (Lyon, 1900) et de A. Schwind, *Ueber das Recht bei Terenz* (Würzburg, 1900). L'auteur de la « dissertatio inauguralis », présentée à l'Université de Goettingen, a recueilli et examine tous les passages de Plaute et de Térence qui se rapportent à l'état des personnes (p. 19-45), au droit

Chicago. Je ne connais que le titre de ce travail : *The Helen Episode in Vergil's* Aeneid II.

public (p. 45-59), aux magistratures (p. 59-73). Parmi ces pages, écrites en un latin très clair et fortement documentées, les plus instructives me paraissent être celles où il est parlé des relations entre les maîtres et les esclaves (p. 20-31), entre les patrons et les clients (p. 42-44), et des fonctions des édiles et des *tres viri* (p. 65-70):

G. Ferrero. — Grandeur et décadence de Rome; vol. III : *La fin d'une aristocratie* (Traduit de l'italien par M. Urbain Mengin). Paris, Plon-Nourrit, 1906, IV-334 p. in-12.

Le troisième volume de M. Ferrero — les deux premiers ont été signalés ici en leur temps (*Revue Universitaire*, 15 avril 1906, p. 336-338) — se recommande du nom de M. Urbain Mengin, auteur d'une élégante étude sur *l'Italie des romantiques* et d'un recueil de jolis vers, *Fleurs et Rêves*, qui a mis en bon français « la fin d'une aristocratie », comme il avait fait, je crois, sans être nommé, pour « la conquête » et pour « Jules César ». L'auteur prétend nous donner l'histoire de Rome depuis « trois jours de tempête » — c'est-à-dire le jour du meurtre de César et les deux jours qui suivent — jusqu'au siège de Pérouse. Il assure « avoir fait ce qu'il a pu, après tant d'autres, pour trouver le fil d'Ariane », s'être livré à « un long travail de confrontation et de critique sur beaucoup de points obscurs ». Il laisse au lecteur le soin de décider jusqu'à quel point la nouvelle « exposition des faits lui semble plus claire et plus compréhensible que celles qui ont été données jusqu'ici » (p. I). Le lecteur est d'ailleurs averti que *La fin d'une aristocratie* n'a aucun rapport avec la « prétendue histoire critique et scientifique », qui est « aride et ridicule », qui est l'œuvre de « certains pédants », et qu'elle se réclame, au contraire, de l' « histoire psychologique et artistique, où les passions des hommes sont analysées, où les personnages sont mis en relief d'une façon vigoureuse, et où les événements, racontés dans un ordre rationnel, sont l'objet de considérations philosophiques et morales » (p. 279).

Le récit des événements dans un ordre rationnel et les considérations philosophiques et morales dont ils sont l'objet ne parviennent pas à rendre plus claire et plus compréhensible l'exposition des faits qui se sont passés de la mort de César au siège de Pérouse. Tout le volume consacré à « la fin d'une aristocratie » est d'une lecture aussi pénible que peu instructive. On n'en retient que quelques phrases à effet. Par exemple, à propos de la révolution dans les mœurs qui s'accomplit au temps du triumvirat, cette comparaison épique : « De même que, dans une nuit sombre, l'éclair qui, soudain, remplit le ciel d'un grand éclat, fait voir avec une netteté extraordinaire le tronc et les branches des grands arbres, ainsi à ce coup de foudre on vit nettement les rameaux des nouveaux vices et des nouvelles vertus qui avaient poussé sur le tronc vigoureux de l'ancienne vie romaine, transformée par la richesse, la puissance et la culture intellectuelle (p. 234) ». — Cette extraordinaire caractéristique de Cicéron : « Dans l'histoire de Rome et, par suite, dans l'histoire de la civilisation européenne dont Rome est l'origine, il fut le premier homme d'Etat appartenant à la classe des intellectuels ; et, par conséquent, le chef d'une dynastie aussi corrompue, vicieuse et malfaisante que l'on voudra, mais dont l'historien, même s'il la déteste, doit reconnaître qu'elle a duré plus longtemps que celle des Césars, car, depuis Cicéron jusqu'à nous, elle n'a jamais cessé de dominer l'Europe pendant vingt siècles (p. 240) ». Voir, d'ailleurs, p. 241-242, tout le portrait du grand orateur considéré comme « le premier des hommes de

plume ». — Cet aperçu fantaisiste sur le rôle du bâton dans la maison romaine : « Le *pater familias*, qui était autrefois un despote, se résignait maintenant à partager avec la femme son pouvoir, comme il arrive dans les civilisations intellectuelles, raffinées et voluptueuses; où l'homme se laisse arracher des mains le bâton, cet instrument le plus efficace de la domination masculine (p. 275) ».

Th. During. — De Vergilii sermone epico capita selecta. — Goettingen, imprimerie académique Dieterich, 1905, 82 p. in-8°.

La « dissertatio inauguralis » de M. During donne un recueil abondant des principales particularités de la langue épique de Virgile : hendiadyin (p. 2-19), tautologie et parataxe (p. 19-23), figure ἀπὸ κοινοῦ (p. 33-60), zeugme (p. 60-65), anacoluthe (p. 65-73), hypallage (p. 74-80). A la suite des exemples tirés de l'*Enéide*, l'auteur indique quelques imitations intéressantes de l'usage virgilien empruntées aux *Métamorphoses* d'Ovide, aux *Argonautiques* de Valérius Flaccus et à la *Thébaïde* de Stace.

Dr de Rovis. — Ovide en exil. — Reims, Imprimerie de l'Académie, 1906, 38 p. in-8°. (Extrait du tome CXVII des Travaux de l'Académie Nationale de Reims).

Cette petite dissertation fournit quelques indications géographiques sur la province de Mésie et analyse les passages des *Tristes* et des *Pontiques* où Ovide donne des renseignements sur la vie qu'il menait à Tomes pendant son exil.

L. Fahz. — De poetarum Romanorum doctrina magica quaestiones selectae. Giessen, I. Ricker, 1904, 38 p. in-8°.

M. Fahz s'est proposé de compléter, au moyen des papyrus magiques publiés par G. Parthey, A. Dietrich, C. Wessely et F. G. Kenyon, les indications fournies par les poètes latins sur les pratiques de la nécromancie et les cérémonies de la magie amoureuse. Le chapitre I, *De necromantea* (p. 4-15), réunit les textes bien connus de Virgile, de Lucain, de Stace, etc., sur les diverses opérations qui constituent le sacrifice magique offert aux dieux infernaux et l'évocation des morts. Dans le chapitre II, *De amatoria arte magica* (p. 16-37), on trouve un certain nombre de citations des poètes latins sur les sacrifices spéciaux réclamés par la magie amoureuse. Les vers de Virgile, de Properce et d'Ovide sont utilement commentés par les fragments de papyrus que M. Fahz reproduit. Cette « dissertatio inauguralis » n'est, en somme, qu'un recueil de textes ; il serait téméraire de prétendre que ce recueil soit complet, mais il est commode et apporte une contribution utile aux renseignements que nous possédons sur la magie chez les Romains.

Fr. Luterbacher. — Der Prodigienglaube und Prodigienstil der Römer, Burgdorf (Schweiz), P. Eggenweiler, 1904, 69 p. in-8°.

M. Franz Luterbacher, bien connu par sa thèse sur les sources de Tite-Live et par ses éditions de plusieurs livres de l'historien latin dans la collection Teubner « für den Schulgebrauch », avait publié, il y a vingt-cinq ans, dans le *Jahresbericht* du Gymnase de Burgdorf (Berthoud, canton de Berne), une dissertation sur les prodiges chez les Ro-

mains. C'est ce travail, depuis longtemps épuisé en librairie, que l'auteur publie de nouveau, après l'avoir corrigé et augmenté. Il étudie, avec une grande abondance de références, l'importance des prodiges à Rome; les traditions sur les prodiges les plus célèbres; les distinctions qu'il convient d'établir entre les prodiges qui concernent l'État et ceux qui ont trait aux particuliers; les expiations qui sont réclamées par les prodiges; les termes de la langue technique des prodiges; les sources de Tite-Live pour les prodiges. Le travail de M. Luterbacher sera accueilli avec reconnaissance par tous ceux qui s'occupent de l'histoire et de la littérature de Rome antique, par ceux spécialement qui désirent mieux comprendre certains passages de Tite-Live.

H. de la Ville de Mirmont.

PHILOSOPHIE

Adolphe Landry. — Principes de morale rationnelle. Paris, 1906, Alcan, 278 p. in-8°.

Par les ouvrages antérieurs de M. Landry, par son livre sur l'*Utilite sociale de la propriété individuelle* (Paris, Société nouvelle de Librairie, 1901), par son autre livre sur la *Responsabilité pénale* (Alcan, 1902), par ses articles de la *Revue de Métaphysique* (novembre 1901, janvier 1903), on pouvait voir que l'utilitarisme était la doctrine à laquelle il inclinait ou même à laquelle il adhérait expressément. Ce nouvel ouvrage nous indique les voies un peu détournées ou inattendues par lesquelles il justifie cette doctrine, en même temps qu'il la présente dans un système d'ensemble. Il est aussi pour une part consacré à la critique des théories adverses; c'est ainsi qu'il défend contre la « science positive des mœurs » l'idée d'une morale à la fois théorique et normative; il reproche principalement à M. Lévy-Bruhl de laisser indéterminées pour les consciences individuelles les raisons de s'attacher à telles fins ou même à tel principe moral suprême; d'un autre côté, il essaie de dissocier dans les thèses de M. Rauh les tendances fidéistes qu'il repousse énergiquement et les tendances rationalistes qu'au contraire il accepte. Au fait, sa doctrine propre, avant d'être un utilitarisme et pour mieux l'être, se présente comme un rationalisme. La position du problème moral et la façon dont il se pose résultent du besoin tout rationnel qu'a l'homme de ne rien faire qu'il ne puisse justifier à ses propres yeux, ainsi que de la nécessité rationnelle qu'il y a, lorsqu'on justifie un acte par une fin, celle-ci par une autre, et ainsi de suite, à arrêter la série par la conception d'une fin qui se justifie elle-même, qui soit nécessaire dans l'ordre pratique, comme certaines vérités sont immédiatement évidentes dans l'ordre théorique. Or le besoin qu'a l'homme de se justifier a son principe en deux besoins plus profonds, dont l'un est le besoin d'assurer la pleine possession du moi par lui-même, dont l'autre est le besoin d'unifier sa conduite; la raison seule, force organisatrice et autonome, peut remplir cette fonction, et l'action qu'elle exerce à cet effet sur nos tendances spontanées est le devoir. Jusqu'à présent M. Landry est tout proche de Kant; où il commence à s'éloigner de lui, c'est quand il professe que le devoir n'est pas une obligation : par quoi d'ailleurs il entend l'obligation rapportée à une autorité transcendante (et en ce sens certes Kant aussi la repousserait); mais par quoi aussi il veut dire que

la raison, comme puissance pratique, n'est pas une faculté impersonnelle, présente en droit à toutes les consciences, mais qu'elle est une force naturelle, présente en fait avec tel ou tel degré chez certains individus, absente chez d'autres : la moralité, si elle est une réalité générale, n'en est pas moins une réalité contingente. Quoi qu'il en soit, ce qui constitue la moralité, c'est son essence rationnelle; et, si l'on doit reconnaître qu'il y a une moralité vulgaire et diffuse, élaborée par d'autres facteurs que la raison consciente, il faut dire aussi que cette moralité vulgaire, qui n'est pas sans contaminer la moralité rationnelle, se laisse de plus en plus épurer par cette dernière. — Cependant les considérations qui précèdent n'ont fait que déterminer le problème moral et la forme de la moralité; par quelle matière se définira la fin suprême de notre activité pratique? Observons en nous-mêmes, parmi nos diverses fins, celles qui sollicitent immédiatement notre volonté réfléchie : il n'en est qu'une, le plaisir. Le plaisir apparaît à la raison indépendamment même du désir qui nous y conduit, et cette propriété qu'il a d'avoir une valeur intrinsèque représentable par la raison fait que nous devons rechercher non seulement notre plaisir, mais encore le plaisir d'autrui. Cette intervention de la raison permet d'éviter les difficultés que rencontre l'utilitarisme ordinaire dans sa tentative d'expliquer le passage de l'intérêt particulier à l'intérêt général : la conduite la plus raisonnable est celle qui engendre le plus grand bonheur pour le plus grand nombre. Mais par là nous n'avons pas un système de règles arrêté une fois pour toutes; bien que M. Landry établisse, par une argumentation d'ailleurs assez subtile, la possibilité d'instituer une « arithmétique des plaisirs », il réclame par ailleurs en faveur de la diversité des circonstances et des individus, exigeant uniquement que les suggestions variées de l'expérience soient soumises au contrôle de la raison. — Tel est ce livre, dans lequel une vigueur et une indépendance de pensée très réelles aboutissent à la conciliation de thèses historiquement disparates. La nouveauté de cette conciliation séduirait davantage, si elle n'exprimait une synthèse trop exclusivement personnelle, trop peu justifiée pour le lecteur extérieur. La manière de M. Landry ressort plus encore ici que dans ses autres travaux : le goût de l'exposition abstraite qui simplifie et schématise, la tendance à l'affirmation sommaire qui produit sans preuves suffisantes les résultats bruts de réflexions intérieures assurément plus compliquées, vont parfois dans le livre jusqu'à l'abus, et font que bien des parties en apparaissent tendues ou obscures. Surtout, puisque la morale de M. Landry se rattache incontestablement à des doctrines antérieures, on eût souhaité qu'il n'eut point écarté avec tant de précipitation ou de prévention les éléments de ces doctrines réfractaires à son système. Les motifs pour lesquels Kant n'a pas adjoint à la forme du devoir une matière tirée de la sensibilité ne sont point négligeables, pas plus que ne le sont les analyses, souvent pénétrantes, qu'ont faites les utilitaires des rapports de l'intérêt particulier et de l'intérêt général. Enfin la notion qui fait les frais de la conciliation entre des théories jusqu'à présent opposées, la notion de la raison, telle que l'introduit M. Landry, est bien incertaine et bien vague. Ni ce qui la distingue, ni ce qui la rapproche de la raison théorique ne sont expliqués avec rigueur, et l'appel à l'expérience pour faire constater qu'elle agit ici ou là ne saurait suppléer à l'inconvénient de l'avoir imparfaitement définie.

Jean Delvolvé. — L'organisation de la conscience morale. Esquisse d'un art moral positif. Paris, 1906, Alcan, 172 p. in-12.

Selon M. Delvolvé, les récentes conceptions sociologiques de la morale, tout en mettant en relief la nécessité d'un art moral positif, ont eu le tort de supposer que cet art ne pouvait produire ses règles et ses formules qu'une fois la science des mœurs établie au moins pour une notable part; elles ont eu également le tort d'admettre que cet art serait tourné surtout, sinon exclusivement, vers les applications politiques ou économiques, alors que sa fonction propre et permanente, en rapport avec la tradition, est de fournir une aide à la vie intérieure, de favoriser le développement de la conscience morale dans l'individu. La juste critique qui a été faite des morales philosophiques, en tant qu'elles se donnaient ou se prenaient pour des sciences, laisse subsister dans une grande mesure la valeur qu'elles ont eue comme arts tendant au maintien, au développement ou au redressement des mœurs. Il y a lieu de reprendre leurs tentatives, seulement avec une conscience plus nette de la tâche effective qu'elles accomplissaient sous le couvert de prétendues explications et avec la mise en œuvre de toutes les ressources que peuvent offrir aujourd'hui pour une tâche pareille les connaissances positives. La constitution d'un art moral doit donc avoir pour objet de fournir un système d'idées destiné à servir de centre et comme de clef de voûte à l'activité pratique de l'individu. Le point de départ et la base doivent en être, non pas les sciences sociales qui ne peuvent donner lieu directement qu'à un art agissant sur la société, non sur la vie intérieure de l'individu, dont en outre les explications génétiques sont le plus souvent sans rapport avec l'intérêt ou la force de certaines prescriptions actuelles de notre conscience, mais selon la vieille formule socratique autrement entendue, la connaissance de nous-mêmes. Et l'objet profond de cette connaissance, à partir duquel se coordonnent tous les éléments de la vie pratique, ne peut consister que dans les plus universels des instincts qui émeuvent la matière vivante et auxquels aucun être vivant ne peut se dérober : instincts de nutrition et d'accroissement individuel, de reproduction, d'association. Il s'agira donc de suivre les lois de ces instincts dans leur évolution à travers la complexité des formes de la nature humaine, et d'offrir une matière élaborée autant que possible à la faculté d'adaptation individuelle : il faudra pour cela puiser à toutes les sciences positives de la vie; les analogies de la biologie générale et de la biologie comparée, les lois ou les faits mis en évidence par la physiologie et la psychologie humaines, ainsi que les sciences sociales, et, là où manqueront les renseignements scientifiques, les observations vulgaires : autant d'éléments qui devront être librement utilisés, en dépit ou plutôt en raison même de leur diversité d'origine, à l'encontre du préjugé qui veut qu'un art soit le corollaire d'une science spéciale. Notons du reste que l'art moral, à mesure qu'il s'élèvera des lois biologiques universelles aux formes plus spécifiées de l'activité humaine, prétendra moins à une direction scientifique et unique de la conduite, mais admettra et tâchera aussi de favoriser les libres inventions par lesquelles chacun, de son point de vue propre, achève d'ordonner sa vie. — Selon cette méthode M. Delvolvé esquisse un schème d'organisation de la conscience morale, montrant, par exemple, comment une seule et même loi de la vie devient la faim, l'ambition, l'amour, la sympathie, l'abnégation pour la patrie ou la justice humaine, l'amour de la nature et de la vérité, s'appuyant toujours sur ce principe, qu'à tous les moments du développement de nos instincts et dans leurs formes les plus intellectuelles, c'est toujours l'aperception de leurs rapports aux lois universelles de la vie qui nous permet de juger s'ils suivent une direction normale, de rectifier leurs dévia-

tions, de les prolonger harmonieusement dans le sens de leur enrichissement spirituel. — Les applications que nous indique de la sorte M. Delvolvé sont souvent ingénieuses et délicates : elles sont animées de la préoccupation vive de restaurer des doctrines de vie intérieure. Les réserves qu'énonce dès le début son livre à l'égard de certaines prétentions de la sociologie ne manquent pas d'intérêt, ni de force. Peut-être ce qui rend son entreprise incertaine et fragile, au moins dans l'exécution, ce sont l'arbitraire et l'indétermination du procédé par lequel il veut retrouver dans les formes supérieures de l'activité les instincts universels, sans préciser avec rigueur les conditions soit psychologiques, soit sociales de leur évolution; c'est par suite la tendance qu'il a à mettre dans ces instincts, cependant si éloignés de la moralité dans leur forme primitive, de quoi régler et juger tout le développement de a vie morale ultérieure. La notion de vie, dont, à l'exemple de Guyau, il fait un si grand usage, aurait eu grandement besoin d'être élucidée; malgré de prétendus recours à la biologie positive, elle est prise souvent d'emblée dans un sens finaliste, et même dans un sens finaliste humain. De là vient que dans ces esquisses des schèmes d'organisation de la conscience morale le parti pris qu'a l'auteur de faire aboutir les instincts primitifs à une activité compréhensive et harmonieuse l'emporte sur le souci de définir, moments par moments, avec des notions dont le sens et l'usage soient exactement déterminés, les étapes de ce développement.

Études sur la Philosophie morale au XIXe siècle. Leçons professées à l'École des hautes études sociales. — Paris, 1904, Alcan, VI et 296 p. in-8°.

Les leçons qui composent cet ouvrage sont aussi diverses par les doctrines qui en sont l'objet que par les personnes qui les ont professées, et il serait manifestement artificiel de tenter de les rattacher après coup par quelques conceptions communes. M. Darlu, qui les présente au public, s'est heureusement gardé de l'essayer. Chacune d'elles, prise à part, nous expose, souvent avec beaucoup de talent et de pénétration, une conception spéciale de la conduite humaine et de la vie, ou parfois s'applique surtout à faire revivre la personnalité dont est issue cette conception. — Dans sa leçon sur les *Principes de la morale positiviste et la conscience contemporaine*, M. Gustave Belot, après avoir expliqué comment Auguste Comte a mis l'altruisme à la base de sa morale, s'occupe surtout de réhabiliter devant notre conscience d'aujourd'hui les négations positivistes du droit et de la liberté, en montrant que ces négations portaient moins sur la liberté et le droit pris en eux-mêmes que sur les théories individualistes qui prétendaient les justifier et les définir. — M. Darlu fait ressortir, dans la *Morale de Renouvier*, la doctrine de liberté individuelle qui en est l'âme, la notion rationnelle et contractuelle de la justice, la distinction de l'état de paix et de l'état de guerre, par laquelle se pose à nous le problème de devoirs, non plus purs, mais, si l'on peut dire, altérés; il indique à quel point l'individualisme philosophique de Renouvier était loin d'aboutir à l'individualisme économique du « laissez-faire ». — M. Charles Gide a dégagé, avec esprit, de l'œuvre économique de Bastiat *sa morale;* il a fait voir l'importance qu'ont pour Bastiat les deux notions étroitement unies de liberté et de loi naturelle; et ingénieusement il découvre que Bastiat est le précurseur du *solidarisme* actuel, si l'on veut bien transposer dans un ordre idéal à réaliser par nos volontés les *harmonies économiques* trop facilement admises comme l'effet nécessaire de la nature. — M. Marcel Bernès, en ca-

ractérisant dans ses traits essentiels la *Morale de Proudhon*, a fortement relevé le caractère synthétique qu'elle présente, par opposition aux doctrines d'analyse qui séparent, sans pouvoir les unir, les divers éléments de la justice, et aussi la relation directe qu'elle a avec la pratique, plus compréhensive que les systèmes. — M. Adolphe Landry, en traitant de *Karl Marx*, a reconnu que Marx n'avait proprement élaboré aucune doctrine morale ; il a cependant essayé de retrouver la morale de Marx dans la préoccupation dominante des problèmes sociaux substitués au problème de notre perfectionnement individuel, dans l'enthousiasme avec lequel est annoncé l'avènement de la société future, dans l'idée de la subordination de notre conduite et de la collaboration de notre volonté à la marche de l'histoire. — M. J.-Émile Roberty montre *les idées morales de Vinet* tendant à l'exaltation de l'individualité, des forces intérieures d'action et des principes intérieurs de croyance que l'individualité recèle. — M. Raoul Allier, en parlant de la *morale et la politique de Renan*, voit dans l'intellectualisme de Renan, en même temps que la source d'émotions généreuses et de vues élevées, l'origine de son penchant de plus en plus marqué au dilettantisme et de son aversion croissante pour la démocratie. — M. Henri Lichtenberger traite de *Nietzsche* : il montre dans quel sens doit s'interpréter la *volonté de puissance*, et comment l'éthique aristocratique du *surhomme* a en un sens pour condition d'avènement et par suite ne peut, tant s'en faut, abolir l'éthique démocratique des *médiocres*. — Enfin M. Léon Brunschvicg nous révèle en *Maurice Maeterlinck* un mysticisme qui va s'épurant, qui se libère de l'obsession des forces obscures pour aller à la conquête de l'esprit libre et agissant.

G. Aslan. — La morale selon Guyau et ses rapports avec les conceptions actuelles de la morale scientifique. Paris, Alcan, 1906, 137 p. in-16.

Exposé clair, exact, sinon aussi complet que l'on pourrait le souhaiter, de la morale de Guyau. L'analyse du milieu où cette morale s'est produite et des antécédents qui l'ont préparée aurait pu être certainement beaucoup plus large et plus précise. Si vive que soit la sympathie de l'auteur pour la personne et l'œuvre de Guyau, elle ne l'a pas empêché d'adopter une attitude résolument critique, qui même n'attend pas la fin de l'exposé proprement dit. Le rôle trop considérable des conjectures et de l'intuition poétique, l'interprétation trop sommaire et quelque peu arbitraire des faits scientifiques, la persistance de l'esprit métaphysique dans la façon de poser le problème moral et souvent même dans les façons de le résoudre dites positives, l'ambiguïté de la notion de vie : tels sont les thèmes principaux de la critique de M. Aslan. Ajoutons que cette critique elle-même est dominée par l'assentiment de l'auteur aux thèses de MM. Durkheim et Lévy-Bruhl. Tel quel, l'ouvrage recommence ou continue cet examen de la morale de Guyau auquel se sont livrés dans ces derniers temps MM. Christophe (*Revue de Métaphysique*, 9ᵉ année, 1901, p. 343-360, 487-528), Dwelshauvers et Dauriac (*Bulletin de la Société française de philosophie*, 6ᵉ année, 1906, p. 43 sq; *Revue de Métaphysique*, 14ᵉ année, 1906, p. 749 sq), et dont M. Fouillée a cru devoir, sur divers points, relever l'inexactitude ou l'injustice (*Revue de Métaphysique*, 14ᵉ année, 1906, p. 514 sq, p. 869 sq.).

Victor Delbos.

HISTOIRE

Cavaillès. — Atlas de Croquis, Paris, Lavauzelle, 1906, in-4°.

24 planches de croquis très clairs sur les campagnes de 1792 à 1797, (guerre franco-turque). Rien d'inutile, l'essentiel y est. Un tel recueil peut rendre des services dans nos classes de *juniores* comme dans celles de *seniores*. Le volume s'adapte au travail de M. Descoins, *Etude synthétique des principales campagnes modernes*; mais il peut servir à part.

Glotz. — Études sociales et juridiques sur l'antiquité grecque, 1 vol. de 384 pages. Paris, Hachette, 1905, in-12°.

Je dirais volontiers: livre à mettre entre les mains de tous ceux qui réfléchissent. Sujets traités: la religion et le droit criminel; l'ordalie; le serment; l'exposition des enfants; la marine et le rite; les jeux olympiques; l'étude du droit grec. Chacun de ces articles est bien composé, sobrement écrit, logiquement conduit. Comme, après les avoir lus, nous comprenons mieux les auteurs grecs! Et quel abîme entre cette manière complète, compréhensive et profonde de comprendre l'antiquité et la littérature grecques, et celle d'il y a cinquante ans! Nos cadets sont bien heureux, me disait M. Bréal, l'autre jour. Ils entrent de plain pied dans la vérité. M. Bréal oubliait que c'est en partie grâce à lui. Quel admirable livre que son *Homère*, et qu'il y a là de la vérité! Je dirais volontiers il n'y a là que de la vérité. Et je crois, quelques regrets qu'en aient quelques-uns, qu'il nous a rendu le véritable Homère.

Introduction à l'Histoire romaine par **Basile Modestov,** traduit du russe par Michel Delines, préface de Salomon Reinach. (Paris, Alcan, 1907, un vol. in-4°, de XII, 474 p. et 69 gr.).

Je crois que le livre de M. Modestov rendra des services à nos étudiants, aux lettrés et aux érudits, que l'on a bien fait de le traduire et que M. Salomon Reinach a eu raison de lui faire l'honneur d'une préface signée de son nom. On y trouvera, au courant des dernières découvertes, accompagné de dessins exacts, le tableau de la vie de l'Italie avant la période historique. On y verra comment, derrière Romulus et Tarquin, l'Italie avait déjà tout un long passé de populations, de monuments, de travail et de richesse. Et si ce livre a pour autre conséquence de mettre en honneur, dans nos universités, les études de préhistoire, tout le monde s'en félicitera. Mais que M. Modestov est combatif, qu'il a peu le don de la clarté, et pourquoi mêle-t-il les descriptions, les discussions, les exposés dans des alinéas d'une longueur infinie? — Et que de choses étrangères dans ce travail! à quoi bon les Ibères, les Basques, les Van Gabelenz, les Kabyles et les Touaregs dans le tableau déjà pas mal complexe de l'Italie préhistorique. — J'ajoute qu'il faut bien que les lecteurs du livre de M. Modestov se persuadent de ceci: sur aucun de ces points la science n'est faite, sur aucun d'eux ni M. Modestov ni ses adversaires n'ont encore raison. Qu'ils regardent ce livre comme un point de départ fort utile, comme une excitation à plus de curiosité, à plus de doute, à plus de recherches. Et il leur rendra le maximum de services.

CAMILLE JULLIAN.

Waliszewski. — Les origines de la Russie Moderne. *La crise révolutionnaire* (1584-1614). Plon, 1906.

En poursuivant, dans ce 8e volume, le cours de ses études sur la Russie dans les temps modernes, M. W. est tombé, sans le vouloir, dans l'actualité. Conçu et préparé longtemps avant le crise actuelle, alors que la solidité du trône de Nicolas II ne pouvait faire l'objet d'aucun doute, ce livre sur les trente années de trouble qui séparent la mort d'Ivan le Terrible de l'avènement des Romanow voit le jour au moment où la Révolution menace la Russie d'une crise nouvelle. C'est pour lui, avec le talent de l'auteur et le caractère dramatique des événements, une nouvelle garantie de succès.

Victor Gastebois, professeur au collège de Château-Gontier. — **Martigny,** *Histoire d'une Commune du Mortainais depuis les têmps les plus reculés jusqu'à nos jours.* Sirardeau, Angers.

« Je voudrais, a dit M. Albert Vandal, qu'en chaque coin de la France, l'enfant connût l'histoire de son clocher, de son village, du vieux château voisin, qu'il s'intéressât à la vieille maison qu'il n'a jamais pris la peine de regarder parce qu'il la voit tous les jours. C'est à l'objet matériel, pittoresque, que l'on peut rattacher, et comme raccrocher, les notions abstraites de l'histoire. Développons donc les souvenirs locaux. » Il faut remercier ceux qui, comme M. G. répondent à l'appel de l'éminent académicien. Inspirée par un vif patriotisme local, propre à faire aimer ce coin de terre et à y attacher ses enfants, à meubler leur esprit de notions précises, saines et pittoresques, sa monographie répond précisément au but souhaité. Tout le monde, au surplus, peut trouver à s'y intéresser et à s'y instruire. Les détails donnés sur la vente des biens nationaux, sur les mouvements de la population aux différents âges, sur les mœurs, coutumes, superstitions locales, etc., ont plus qu'un intérêt particulier. Il est à souhaiter que M. G. ait de nombreux imitateurs et que beaucoup de communes trouvent leur historien comme cette petite commune de la Manche a trouvé le sien.

Léo Mouton. — Mémoires du Général Guillaume Pepe (1783-1846). Perrin, 1906.

Les mémoires des généraux étrangers sont-ils destinés à succéder dans les faveurs du public au genre, un peu épuisé aujourd'hui, des Mémoires des généraux français? Peut-être: en tout cas, il est fort utile qu'on s'habitue à envisager aussi au point de vue étranger les événements de la Révolution et de l'Empire. Les Mémoires de Pepe nous les montrent au point de vue napolitain. La république parthénopéenne, l'horrible réaction bourbonienne, le règne de Joseph, celui de Murat surtout, dont Pepe fut officier d'ordonnance, la Révolution de 1830, tel est le cadre dans lequel se déroulent les récits de Pepe, mouvementés et pittoresques comme un roman d'aventures. Conspirations, condamnations, horribles prisons, évasions romanesques, naufrages, s'y succèdent en grand nombre, ce qui ne veut pas dire que l'histoire n'y puisse aussi trouver son compte et y recueillir des faits intéressants. Sous leur forme primitive en 1847, au lendemain de la mort de Pepe, ces Mémoires n'étaient qu'un fatras illisible en 3 vol. M. Mouton y a pratiqué les coupures nécessaires, réduit les 3 volumes en un seul et en a fait un livre plein de vie et d'intérêt.

Georges Goyau. — L'Allemagne religieuse! *Le Catholicisme*. 1800-1848. 2 vol. Perrin, 1905.

« Au XVIII° siècle, l'église catholique faisait corps avec un empire catholique et même politiquement canonisé, le St-Empire ; elle fait figure au XX° siècle en face d'un empire protestant, dont le chef, en 1898, s'en fut à Jérusalem exercer une sorte de sacerdoce luthérien. »

C'est l'histoire du catholicisme pendant l'interrègne de 65 ans qui s'écoule entre la chute du premier de ces empires et l'avènement du second, que traite M. Goyau avec une information extrêmement étendue et une érudition profonde, qui rend difficile l'analyse de son ouvrage compact. Les deux premiers volumes mènent cette histoire jusqu'en 1848, ils la prennent depuis le joséphisme et n'omettent rien de ce qui se rapporte à l'organisation de l'église allemande, au mouvement des esprits, aux luttes confessionnelles, etc. C'est une page très étudiée de l'histoire d'Allemagne, écrite à un point de vue sympathique au catholicisme, et, dans le catholicisme, au socialisme chrétien; un des héros de prédilection de M. G. est Mgr Ketteler, à cause de ses prédications sur l'action sociale du christianisme et de sa critique de l'idée de propriété. La Révolution de 1848 est considérée avec une sympathie évidente, comme ayant ouvert la vie au règne de l'idée chrétienne dans tous les détails des rapports économiques, et à la pénétration des exigences chrétiennes dans toutes les applications de la justice sociale.

Béchaux. — La Question agraire en Irlande au commencement du XX° siècle. Rousseau, 1906.

Ce livre est le résultat d'une enquête approfondie, faite sur place, avec critique, avec le louable désir d'éviter les conclusions hâtives et superficielles, sur la situation agraire de l'Irlande et les résultats produits jusqu'à présent par la loi du 14 août 1903.

Après une introduction fort intéressante sur la question agraire en Irlande jusqu'à 1847 et sur les lois agraires votées de 1847 à 1901 avec un succès généralement médiocre, M. Béchaux consacre la partie de beaucoup la plus grande de son développement à la loi du 14 août 1903. Au 1er janvier 1905, autant qu'il était permis de le prévoir après une expérience de quelques mois, cette loi semblait appelée à rendre de grands services et à améliorer certainement la situation matérielle et morale de l'Irlande. Les succès obtenus étaient incontestables, et permettaient d'espérer encore mieux de l'avenir.

Ce livre de M. Béchaux, très approfondi et très impartial, est un bon guide pour l'étude de l'Irlande contemporaine.

Louis Andrieux. — La Commune à Lyon en 1870-71. Perrin, 1906.

L'histoire de Lyon depuis le 4 septembre 1870 jusqu'au 1er mai 1871, tel est le véritable sujet de ce très intéressant ouvrage. De prisonnier politique, le 4 septembre fit brusquement de M. Andrieux un procureur de la république à Lyon. Il vit de près les révolutionnaires à l'œuvre et les juge en homme qui les connaît. Tantôt ridicules, tantôt odieux comme lors de l'assassinat du commandant Arnaud ou de l'émeute du 30 avril, on ne nous les montre pas en favorable posture.

Les membres du Comité public, le pharmacien Bordone, Cluseret, font surtout les frais de cette publication et Challemel-Lacour lui-même,

qui depuis ! Il y eut deux hommes en lui : l'un ne brillait pas précisément par la modération et par l'empire sur lui-même et c'est celui-là qui fut préfet du Rhône en 1870 ou plutôt « délégué du gouvernement provisoire ». M. Andrieux a quelques griefs contre les socialistes et révolutionnaires : son livre est une spirituelle vengeance.

M. MARION.

Ewald Horn. — Das Höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin, Trowitzsch et Sohn, 1906.

L'auteur de ce livre, le docteur Horn, se propose de passer en revue la législation de l'enseignement secondaire dans tous les états de l'Europe. Il continue, à cet égard, une tâche entreprise avant lui par le docteur Norremberg, tâche aussi utile que délicate.

Qu'apprend-on dans les lycées et collèges de tous les pays ? Quelles sont exactement les matières d'enseignement, la durée des études, les heures consacrées à chacune des connaissances qui font partie des programmes ? Naturellement sur tous ces points le livre est particulièrement riche et complet en ce qui concerne les différents états de l'Allemagne. Mais il renferme, par surcroît, des renseignements très précieux, quoique moins étendus, sur les autres pays d'Europe, depuis l'Angleterre et la France jusqu'aux plus petits états comme la Grèce, la Bosnie ou le Monténégro. Vous saisissez de suite l'intérêt d'un pareil travail. En nous présentant en raccourci les plans d'études, horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans tous les pays, on nous offre une occasion excellente de comparer et de dégager les enseignements qui résultent de cette comparaison.

Et l'une des premières leçons qui s'en dégagent, c'est que l'enseignement secondaire est presque partout dans une période de transformation plus ou moins avancée et que, par suite, les mêmes problèmes se posent un peu partout.

De là le docteur Horn est amené à souhaiter l'organisation d'une sorte de bureau international où l'on centraliserait les renseignements sur les méthodes et les règlements appliqués dans les lycées et collèges de tous les pays. On pourrait suivre ainsi la marche des idées et mettre en commun les résultats des expériences tentées dans tel ou tel état et qui restent trop longtemps inconnus des autres.

Enfin, nous avons en France et à l'étranger d'assez nombreuses publications consacrées à l'étude des questions d'enseignement secondaire. Mais il nous faudrait, comme le demande le docteur Horn, un journal qui aurait un caractère officiel et international et qui publierait ou résumerait les travaux ou documents se rattachant à ce même ordre d'idées. Le docteur est persuadé — et nous aussi — qu'une publication de cette nature, qui joindrait l'impartialité à la sûreté des informations, contribuerait à dissiper bien des idées fausses et élargirait singulièrement l'horizon des pédagogues. Il est singulièrement regrettable, en effet, que cet horizon soit presque exclusivement borné aujourd'hui à l'étude de questions localisées, pour ainsi dire, et que les plus compétents ignorent profondément ce qui se passe autour d'eux, quelquefois même dans les États les plus rapprochés d'eux.

A. B.

Chronique du mois

Les vœux du personnel secondaire ; — La carte à payer ; — Ce qu'on a fait pour les deux autres enseignements ; — Les vingt-deux millions de l'enseignement primaire ; — L'École normale de Sèvres devant la Chambre et devant le Sénat ; — Les réformes nécessaires.

Nous connaissons aujourd'hui l'ensemble et le détail des vœux exprimés par le personnel des lycées et collèges. Un de nos confrères a eu l'heureuse pensée d'y ajouter la carte à payer. Elle se chiffre, nous assure-t-il, par un total d'environ huit millions [1]. Évidemment, c'est une somme, et ceux qui tiennent les cordons de la bourse préparent déjà leur couplet sur les difficultés de boucler le budget.

Je crois pourtant qu'on fera bien, à la Chambre comme au Sénat, de mettre une sourdine à cette ritournelle ordinaire à laquelle les électeurs répondront par un argument *ad hominem* qu'ils ne sont pas près d'oublier. En élevant de 9,000 à 15,000 francs le taux de leur indemnité parlementaire, les députés et les sénateurs ont surabondamment démontré l'élasticité de notre budget. S'ils avaient cru lui imposer une obligation trop lourde, ils se seraient bien gardés d'y ajouter cette surcharge au début même de la session. Rien ne prouve mieux en faveur de la robuste santé de nos finances que cette saignée de cinq à six millions qui leur a été faite par ceux qui sont chargés de les garder.

L'enseignement secondaire n'a pas été gâté depuis trente ans. Le Gouvernement de la République, qui a fait tant de sacrifices pour le supérieur et le primaire, s'est beaucoup plus occupé de remettre sur le chantier les programmes que de relever la condition des maîtres. Les Universités, — la Sorbonne en tête — ont été plus que généreusement dotées. Et que dire de l'enseignement primaire?

En 1902, le montant des crédits qui lui étaient affectés s'élevait à 156 millions. En 1907, il sera de 202 millions et demi. C'est, pour une période de cinq ans, un accroissement de 30 p. 100 et une augmentation de dépenses qui représente près des *neuf dixièmes* de l'accroissement du budget de l'instruction publique tout entier. Sur les dix millions dont va s'augmenter dans la seule année 1907 le budget des trois ordres d'enseignement, 85 p. 100 seront appliqués aux services de l'enseignement primaire!

Et, comme le fait remarquer M. Couyba dans son rapport, si l'on ajoutait à ces sommes les dépenses effectuées par les départements et par les communes, indemnités de logement, frais de loyer de maisons d'écoles, frais de chauffage, rémunération des gens de service, acquisition et renouvellement du mobilier, sup-

1. Voir le tableau ci-après, p. 275-77.

plément de traitement aux instituteurs, caisses des écoles, etc., on dépasserait 270 millions !

Pour ne parler même que du relèvement des traitements seul en cause en ce moment, n'est-ce pas le Parlement de 1907 qui a voté la somme coquette de *vingt-deux millions et demi* pour améliorer la condition des instituteurs et institutrices? Assurément, c'est de l'argent bien employé et il était juste d'aller au plus pressé en commençant par les modestes éducateurs du peuple.

Mais, puisque l'heure des satisfactions ou des réparations sonne enfin pour l'enseignement secondaire, si une chose pouvait nous surprendre aujourd'hui, ce serait la modération de ses doléances.

Songez que ces huit millions et demi qu'on pourrait répartir en trois ou quatre annuités représentent les *desiderata* d'un personnel tout entier qui est venu apporter « ses cahiers » devant la Commission extra-parlementaire et s'est interdit, par conséquent, le droit d'élever la moindre réclamation si, le prenant au mot, on lui accorde tout ce qu'il demande. Le vote de ces huit millions fait taire d'avance toutes récriminations. C'est l'apaisement dans les esprits et, pour l'administration harcelée de tous les côtés par des réclamations qu'avivaient encore quelques concessions partielles, c'est — pour vingt ans, au moins — une période d'accalmie et de repos.

Supposons, au contraire, qu'on hésite devant une réforme d'ensemble, que, persévérant dans la voie où l'on est entré, l'on continue à découvrir saint Pierre, pour couvrir saint Paul, la porte reste ouverte à tous les conflits, et il n'y aura rien de changé dans l'enseignement secondaire que quelques mécontents de plus.

A quoi bon avoir réuni une Commission extra-parlementaire pour nous replacer exactement dans la situation où nous étions avant qu'elle ne fût constituée? L'administration retomberait, avec circonstances aggravantes cette fois, sous le coup des critiques que M. Couyba lui adressait du haut de la tribune :

« La plupart du temps on en est réduit à arracher les crédits par bribes et par amendements. On obtient ainsi quelques miettes du Trésor et l'on applique une partie des réformes, on augmente une portion des traitements au jour le jour, au jugé, au petit bonheur. L'administration, pour développer un service, est presque toujours contrainte de rogner sur le crédit nécessaire à un autre service. Les ministres qui se succèdent, dans cette poussière de crédits et de réformes, sont obligés d'intervenir à coups de décrets disparates et souvent contradictoires. De là, des mécontentements, des tiraillements, des doléances, des pétitions du haut en bas de l'échelle universitaire et des amendements à la tribune parlementaire. »

Il faut en finir, ajoutait l'orateur, et la Chambre tout entière montrait qu'elle était du même avis en adoptant à l'unanimité son projet de résolution. Jamais ministre ne sera en meilleure posture devant une assemblée le jour où il viendra lui dire : « Voici ce que vous m'avez demandé. Voici les propositions d'une Com-

mission qui avait toute compétence et toute autorité pour rétablir du haut en bas de l'échelle la coordination des traitements. Les sacrifices que nous vous proposons répondent aux vœux d'un ordre d'enseignement trop longtemps oublié, et ces vœux sont bien modestes si on les compare à ceux que vous avez si libéralement consentis pour le supérieur et pour le primaire. L'équité veut que cet enseignement soit aussi bien traité que ses deux frères. » Et la Chambre votera d'autant plus volontiers une réforme d'ensemble, cohérente et systématique, que, ce faisant, elle ne fera que rester d'accord avec elle-même et confirmer ses décisions antérieures.

L'École normale de Sèvres a attiré cette année l'attention des deux rapporteurs du budget de l'instruction publique à la Chambre et au Sénat. Leurs observations portent à la fois sur le matériel et sur le personnel.

Les progrès constants et réguliers de l'enseignement secondaire des jeunes filles ont fait augmenter dans de sensibles proportions le nombre des élèves admises à l'École. On y recevait 45 jeunes filles en 1903. Il y en a 86 à l'heure présente. « Et pourtant, dit M. Couyba, aucune augmentation de crédit n'a été prévue au budget de 1907 pour le matériel, autre que pour le blanchissage et la nourriture. »

Les vieux bâtiments où l'école fut installée il y a vingt-cinq ans sont contemporains des Invalides qu'ils rappellent par le terrain perdu en vastes escaliers, en interminables corridors d'où suinte une humidité glaciale. Les élèves y souffrent du froid et l'alimentation y a laissé longtemps à désirer. Et, même aujourd'hui, est-elle suffisante pour des jeunes filles en plein développement physique et dont on exige tant d'efforts? Le rapporteur du budget constate que, « pour rester dans la limite des prévisions », on a réduit les crédits de nourriture à 47,330 francs, ce qui, pour chacune des 109 personnes nourries à l'École, donne un chiffre global de 1 fr. 18 par jour et par élève. Et il ajoute : « Est-il possible aux environs de Paris de donner dans ces conditions une nourriture suffisante à des jeunes filles qu'il importe de fortifier? » C'est absolument notre avis. Mais est-il nécessaire, après tout, de faire de l'École de Sèvres un grand couvent laïque soumis à toutes les règles de la clôture, alors qu'on ouvre à deux battants les portes de l'École normale de la rue d'Ulm et même des écoles normales primaires?

Nous ne demandons pas la suppression de l'internat et nous croyons, avec M. Couyba, que l'externement *pour toutes les élèves* serait une erreur. Mais nous connaissons bon nombre de ces jeunes filles qui ont leurs familles à Paris et qui souffrent d'autant plus de ce régime claustral qu'elles l'ont ignoré jusqu'à vingt ans. Ces familles ne demandent qu'à les garder. Pourquoi, par une antinomie étrange, imposer l'internat aux futurs professeurs des lycées et collèges de jeunes filles alors que, dans ces lycées et collèges, l'externat est la règle et l'internat une exception dont

l'État a laissé jusqu'ici la responsabilité aux communes? Tout en conservant l'internat pour les jeunes filles qui viennent de province et qui trouveraient difficilement une pension de famille avec les mille francs de la pension de Sèvres, il n'y aurait que des avantages à établir pour les autres le régime de la demi-pension. Ouvrez donc sans tarder les portes de ce bâtiment aussi antique et solennel que peu confortable et rendez ces jeunes filles à leurs mères qui les réclament.

Cette solution élégante que préconise M. Couyba permettrait de donner en même temps satisfaction aux vœux de M. Maurice Faure, rapporteur du budget au Sénat. L'école est pleine, nous dit-il, toutes les chambres sont occupées jusqu'à l'infirmerie. Des élèves de pays étrangers qui y ont sollicité leur admission pour un an n'ont pu cette année y trouver place comme les années précédentes. La facilité d'externer un certain nombre de jeunes filles qui ont leurs familles à Paris, diminuerait précisément l'encombrement et, sans agrandissements dispendieux, permettrait de recevoir un bien plus grand nombre d'élèves.

Enfin, l'École coûte cher, tous les rapporteurs le constatent chaque année. Peut-être y a-t-il quelques économies à faire du côté du personnel. Il y a pour certains enseignements un luxe de conférences qu'il serait bon de réduire, tout au moins par extinction.

Il ne faut pas perdre de vue que les jeunes filles qui sont admises à l'École après un concours des plus difficiles possèdent déjà un sérieux bagage de connaissances. Il s'agit moins de les surcharger encore que de leur donner ces qualités supérieures qui les rendront aptes à l'exercice de leur profession. Il s'agit moins de développer le goût des petites curiosités littéraires ou scientifiques que de leur apprendre à enseigner. Et n'y a-t-il pas, de ce côté encore, bien des réformes possibles?

On voudrait, dit M. Maurice Faure, que les efforts des maîtres fussent un peu plus coordonnés. Et il demande d'adjoindre pour cela à la direction un Conseil de perfectionnement « qui assurerait plus efficacement l'unité d'action et la bonne orientation des études ». Excès de fatigue cérébrale, installation matérielle défectueuse, voilà ce qu'on relève avec raison au passif de l'École actuelle. « Il importe, dit excellemment M. Maurice Faure, qu'à l'École même les futurs professeurs fortifient leur état de santé et fassent provision non seulement de science, mais de la force et de la résistance physiques qui ne sont pas moins nécessaires que le savoir à l'exercice de leur profession. »

« Je vis de bonne soupe et non de beau langage » dit le bonhomme Chrysale. Je sais qu'il est fort enfoncé dans la matière et qu'il en tient un peu trop pour la « guenille ». Mais ne tombons pas dans l'autre excès, plus ridicule encore. Nul n'a encore pu jusqu'ici se passer de la « guenille » et la bonne soupe a du bon.

André Balz.

Échos et Nouvelles

Concours universitaires. — Il convient de rappeler que les épreuves pour les divers ordres d'agrégation et pour les certificats d'aptitude de l'Enseignement secondaire commenceront le vendredi 5 juillet prochain, à sept heures du matin et que les candidats devront se faire inscrire, avant le 1er mai, au secrétariat de chaque académie.

Les candidats à l'agrégation et au certificat d'allemand, et aussi les candidats au certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires, ne devront pas oublier que la seule orthographe allemande qui est désormais admise, est l'orthographe dite « nouvelle », à savoir celle qui a été adoptée officiellement par les Ministères de l'Instruction publique des Empires d'Allemagne et d'Autriche et dont les règles sont définies dans les *Regeln für die deutsche Rechtschreibung* (Berlin, Weidmann, 3e édition, 1905). D'autre part les fautes de ponctuation seront comptées à l'égal de fautes d'orthographe proprement dites. (Circul. du 20 juin 1905).

« *La demande d'inscription des candidats à l'agrégation qui ne* « *sont pas déjà liés d'autre part vis-à-vis de l'Université doit être ac-* « *compagnée de l'engagement écrit de se tenir pendant un an à la* « *disposition du Ministre pour occuper, pendant cinq ans au moins,* « *une chaire de lycée.* » (Circul. du 23 décembre 1904).

Cette obligation est d'ailleurs exigée aussi de ceux des candidats qui, bien qu'ayant contracté un engagement antérieur, ne seraient plus liés vis-à-vis de l'État que pour une durée inférieure à cinq ans. (Circulaire du 10 mai 1905).

Les dispositions du nouveau statut du 18 juin 1904 sont, à partir de l'année 1907, applicables pour tous les concours aux divers ordres d'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes gens avec les modifications et additions que nous avons reproduites dans notre numéro du 15 décembre.

Voici encore quelques indications sur lesquelles nous appelons l'attention des candidats :

Certificat de stage. — Aux termes de l'article 5 de l'arrêté du 26 juillet 1906, sont dispensés du certificat de stage :

« 1° *Les candidats à l'agrégation ayant pris part à un concours* « *antérieur à celui de 1907 ;*

« 2° *Les candidats déjà pourvus du titre de professeur de collège* « *ou de professeur chargé de cours de lycée.*

« *Peuvent en être dispensés, après avis du Comité consultatif de* « *l'enseignement public (section de l'enseignement secondaire), les can-* « *didats ayant exercé des fonctions d'enseignement dans un établisse-* « *ment public, dans un établissement des colonies, des pays de protec-* « *torat ou de l'étranger.* »

ÉPREUVES ORALES. — L'arrêté, en date du 18 janvier 1905, stipule que « *dans les concours aux divers ordres d'agrégation, il est interdit* « *aux candidats d'apporter aucune note écrite pour la préparation* « *surveillée des leçons ou explications* ».

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE. — Les conditions préalables que doivent remplir les candidats pour pouvoir être autorisés à prendre part au concours ont été modifiées, par arrêté du 20 juillet 1906, de la manière suivante :

1° Le diplôme de licencié ès lettres;

2° Le diplôme d'études supérieures d'histoire et de géographie, ou, à défaut, soit le diplôme d'archiviste paléographe, soit le diplôme de l'École des Hautes-Études (section d'histoire et de philologie *ou section des sciences religieuses*).

D'autre part, en ce qui regarde les épreuves orales de cette agrégation, l'arrêté du 23 novembre 1905 stipule que la préparation surveillée de chacune des trois leçons constituant les épreuves préparatoires du second degré et les épreuves définitives est portée de cinq à *six* heures. Pour la préparation de ces trois leçons, il sera mis entre les mains des candidats, *dans la limite des ressources disponibles*, les ouvrages et instruments de travail *demandés par eux* pendant la demi-heure qui suivra le tirage au sort des sujets.

AGRÉGATION DES LETTRES et AGRÉGATION DE GRAMMAIRE. — Il y a lieu de rappeler que, pour ces agrégations, le sujet de *composition française* peut se rapporter aussi bien à des auteurs latins ou à des auteurs grecs qu'à des auteurs français.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES. — Le concours pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, italien, espagnol) dans les lycées et collèges est maintenant réglementé par l'arrêté, en date du 14 août 1903, qui a modifié les articles 42 et 43 du statut du 29 juillet 1885.

Aux termes de cet arrêté, parmi les épreuves préparatoires du dit certificat, figure notamment : « Une épreuve préliminaire éliminatoire. Elle consiste en une composition française sur une question générale de morale ou de littérature.

« La durée de cette composition est fixée à quatre heures.

« Les candidats dont, après délibération du jury, la note pour la composition française est fixée à un chiffre inférieur à 8 (le maximum étant 20) sont, *ipso facto*, exclus de la liste d'admissibilité, quelle que soit la valeur des autres épreuves préparatoires.

« Sont dispensés de cette première épreuve les candidats licenciés ès lettres ou pourvus de la partie commune de la licence ès lettres, mention *Langues vivantes*, les candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (lettres), ainsi que les candidats qui, dans un concours antérieur, auront obtenu pour cette composition une note supérieure à 10.

« Les points obtenus dans l'épreuve de composition française n'entrent pas en compte pour l'admissibilité définitive ni pour l'admission. »

Observations générales. — L'usage de tout dictionnaire, de tout ouvrage imprimé ou manuscrit est interdit pour celle des compositions du concours d'agrégation de grammaire qui a pour objet l'étude grammaticale d'un texte grec, d'un texte latin, d'un texte français. L'usage de tout dictionnaire est également interdit pour les épreuves de langues vivantes, sauf au concours du certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires. Pour les épreuves où l'usage des dictionnaires est autorisé, les dictionnaires contenant des annotations manuscrites sont formellement interdits.

L'usage de la *Chronologie générale* par Dreyss, et de l'*Atlas de poche* de Schrader, est autorisé pour les épreuves écrites de l'agrégation d'histoire et de géographie; toutefois, les candidats ne devront pas, en arrivant dans la salle d'examen, être munis d'exemplaires de ces ouvrages qu'ils se seraient procurés eux-mêmes. Des exemplaires de ladite *Chronologie* et dudit *Atlas* seront mis à leur disposition par les professeurs chargés de la surveillance...

Pour que les classes des lycées et collèges n'aient pas à souffrir de l'absence des professeurs qui se présenteront aux divers concours, il sera nécessaire que les candidats appartenant à un établissement public rejoignent leur poste dès le lendemain de la clôture des épreuves écrites.

Le développement de l'Enseignement secondaire des jeunes filles. — L'article 94 de la récente Loi de finances autorise la création de vingt établissements d'enseignement secondaire des jeunes filles: création de cours secondaires, création de collèges, transformation de cours secondaires en collèges.

Les vœux du personnel devant la Commission extraparlementaire. — La Commission a continué encore pendant le mois de février à entendre des dépositions; elle a demandé à l'Administration de lui soumettre une évaluation approximative des dépenses qui pourraient correspondre aux vœux exprimés par le personnel de l'Enseignement secondaire. Nous croyons devoir reproduire la première partie de ce document:

I. — Fonctionnaires des lycées

QUALITÉ DES FONCTIONNAIRES	NATURE DE LA DEMANDE	NOMBRE de fonctions.	AUGMENTATION PAR TÊTE	AUGMENTATION TOTALE
Professeurs agrégés	Augmentation de l'indemnité d'agrégation qui serait portée de 500 à 1000	1794	500	897 000
Proviseurs agrégés	Augmentation de l'indemnité d'agrégation qui serait portée de 500 à 1000	65	500	32 500
Prof. chargés de cours (Paris)	Assim. aux agr., déd. faite de l'ind. d'agr.	14	500 à 1500, suivant la classe.	16 300
— — (départ.)	— —	738	400	295 200
Proviseurs non agrégés (départ.)	— —	43	400	17 200
— — (Paris)	— —	1	1 500	1 500
Professeurs chargés de cours bach.	Mêmes trait. que les prof. des coll. bachel.	41	300 à 800, suivant la classe.	25 300
Prof. des classes élém. (Paris)	Traitements de 4 000 à 6 000	50	1 000	50 000
— — (départ.)	Traitements des prof. chargés de cours.	199	700	139 300
Préparateurs (Paris)	Traitements des prof. des classes élém.	19	1 000 à 2 000, suiv. la classe.	30 800
— (départements)	— —	12	700 à 1 900, suiv. la classe.	19 300
Maîtres élémentaires (Paris)	Traitements de 3 300 à 4 800	10	600	6 000
— (départ.)	Traitements de 2 100 à 4 100	89	0 à 1 000, suivant la classe.	71 800
Professeurs de dessin (Paris)	Traitements des prof. chargés de cours.	29	2000 à 3 500, suiv. la classe.	76 900
— (départ.)	— —	101	1 200 à 2 600, suiv. la classe.	192 300
Professeurs chargés de cours de dessin (départements)	Mêmes traitements que les précédents diminués de 500	22	1 100 à 2 300, suiv. la classe.	46 000
Professeurs de gymnastique (Paris)	Traitements de 3 000 à 4 000	27	1 400 à 1 600, suiv. la classe.	42 600
— — (dép.)	— 2 400 à 3 400	107	1 200 à 1 600, suiv. la classe.	154 700
Censeurs (Paris)	— 8 000 à 10 000	14	Moyenne 1 000.	14 000
— (départements)	— 5 000 à 6 500	69	900 à 1 200, suiv. la classe.	63 100
Dépense en plus pour 26 cens. agr.	Indemn. d'agrégation portée de 500 à 1000.	»	500	13 000
Délégués censeurs	Traitem. des prof. titulaires non agrégés.	33	400 à 1 000, suivant la classe.	22 400
Surveillants généraux	Augmentation de 500 francs par classe.	84	500	42 000
			A reporter.	2 269 200

QUALITÉ DES FONCTIONNAIRES	NATURE DE LA DEMANDE	NOMBRE de fonctionn.	AUGMENTATION PAR TÊTE	AUGMENTATION TOTALE
			Report.....	2 269 200
Répétiteurs (1er ordre)	Traitements des prof. titul. non agrégés.	418	700 à 1 500, suivant la classe.	403 900
— (2e ordre)	— des prof. de coll. du 2e ordre.	757	500 à 1 400, suivant la classe.	760 300
Instituteurs	Trait. des institut. adj. des écol. pr. sup.	91	200	18 200
Institutrices	Trait. des institutr. adj. des écol. pr. sup.	205	200	41 000
Dépense en plus pour indem. de résidence aux instituteurs et instit.	» »	»	»	100 000
Augmentation de l'indem. de résidence des répétiteurs de la Seine et de Seine-et-Oise au nombre de 225.	» »	»	300	67 500
			TOTAL.	3 660 100

II. — Paiement des heures supplémentaires aux taux du traitement normal (lycées)

	Nombre des heures (1905-1906)	Traitem' moyen (actuel).	Taux moyen (nouveau).	Taux actuel.	
		—	—	—	
Lycées de la Seine et de S.-et-O	1 360	6 480	462	250	288 320
Lycées des départements	4 660	4 325	288	150	643 080
				TOTAL.	931 400

III. — Fonctionnaires des collèges

QUALITÉ DES FONCTIONNAIRES	NATURE DE LA DEMANDE	NOMBRE de fonctionn.	AUGMENTATION PAR TÊTE	AUGMENTATION TOTALE
Prof. de 1er ordre (licenc. ou assim.)	Un traitement comportant :			
A. Section supérieure	1° Un trait. de base allant de 2 400 à 4 400.	112	400	44 800
B. Section normale	2° Une indemn. de licence de 800 frcs (en d'autres termes, assimilation avec les chargés de cours et par suite avec les prof. titul., moins l'ind. d'agrégation).	1 350	700	945 000

C. Professeurs licenciés occupant actuellement une chaire de 2e ord.	Élévat. de leur chaire au 1er ordre (et, par suite, assim. aux profes. de 1er ordre et chargés de cours)	166	1 100 à 1 400, suiv. la classe.	183 700
Professeurs de 2e ordre (bacheliers).	Même traitement que le traitement de base des professeurs de 1er ordre	504	300 à 700, suivant la classe.	341 100
Professeurs de 3e ordre (brevetés de l'enseignement primaire)	Ces professeurs, qui ne se recrutent plus, demandent à être versés dans les div. classes du 2e ordre	338	800 à 1 400, suiv. la classe.	396 000
Instituteurs détachés	Assimil. intégr. (trait. et indemn. de résid.), aux prof. des écoles pr. sup. (la dépense est évaluée d'après le trait. actuel des dits professeurs)	213	500 (ind. de résid. et trait.)	106 500
Institutrices détachées	Cette éval. n'a donc qu'un caract. provis.	136	500 (ind. de résid. et trait.)	68 000
Répétiteurs	1° Majoration des traitements	687	200 à 500, suivant la classe.	111 200
	2° Indemnité de licence de 300 francs	50	300	15 000
	3° Indemnité représ. de log. et nourriture portée de 500 à 1 000 (déd. faite des 80 000 déjà votés)	551	500 (à déduire 80 000).	195 500
	4° Création de postes de surv. d'int. à 900.	461	900	414 900
	N. B. — Il convient de déduire du total de la dépense prévue l'économie provenant de la suppression de 136 post. de répét. stagiaires rendue possible par la création des nouv. surveillants d'intern. (136 — 1 100).	(136)	(1 100) *à déduire :*	(149 600)
Professeurs de dessin	Fusion avec les profes. de 2e et 3e ordre.	141	1 000 à 2 400, suiv. la classe.	191 400
Professeurs de gymnastique	Élévation des traitements	43	1 200 à 1700, suiv. la classe.	54 700
Principaux	1° Répart. de tous les princ. en 4 classes aux trait. réels de 4 000, 4 600, 5 200, 6 000.	220	5 000 (traitement moyen).	110 000
	2° Création de chaires de 1er ordre rétribuées d'heures suppl. résul. de la diminution des heures de classe des princip.	»	»	150 000
	Suppression des compléments de traitements ac. aux principaux ch. de chaires.	»	» *à déduire :*	(99 200)
			TOTAL.	3 079 600

Nouvelles diverses. — Dans les académies des départements la date de l'ouverture de la première session des baccalauréats est fixée au vendredi 5 juillet 1907, et à Paris au 27 juin (Faculté des Lettres), et au 29 juin (Faculté des sciences).

Les épreuves du concours pour l'admission à l'Ecole normale supérieure et l'obtention des bourses de licence commenceront : pour les lettres, le jeudi 13 juin; pour les sciences, le lundi 17 juin.

M. Combette, agrégé des sciences mathématiques, ancien professeur de mathématiques au lycée Saint-Louis, inspecteur général des lycées et collèges, est nommé inspecteur de l'instruction publique pour l'enseignement secondaire (sciences). M. Potel, agrégé des langues vivantes, professeur au lycée Voltaire, est nommé inspecteur général de l'instruction publique pour l'enseignement secondaire (langues vivantes).

Il a été procédé au dépouillement du scrutin pour l'élection au conseil supérieur de l'instruction publique d'un représentant des agrégés des langues vivantes, en remplacement de M. Morel.

Il y a eu 228 votants sur 248 inscrits.

Les voix se sont ainsi réparties :

M. Gibb, 109; M. Rancès, 107; M. Odru, 8; M. Steck, 1. Il y a ballottage.

Le ministre vient de charger M. Ossip-Lourié, docteur ès lettres de l'Université de Paris, d'une mission scientifique dans les Balkans, à l'effet d'y poursuivre des recherches relatives à la philologie comparée des langues slaves.

Nous devons à l'obligeance de M. le principal Siomboing et nous avons lu avec beaucoup d'intérêt le luxueux compte rendu des fêtes du Centenaire du Collège de Béthune.

Nécrologie. — Nous avons appris avec un vif regret la mort de deux maîtres éminents qui ont honoré l'Université : M. Victor Henry, professeur de sanscrit et de grammaire comparée à l'Université de Paris; M. Paul Guiraud, professeur d'histoire ancienne dans la même Université.

L'Université vient de faire encore une perte sensible en M. Mathieu, professeur de mathématiques spéciales au lycée Louis-le-Grand, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1907)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS (*suite*).

LAMARTINE. — **La Chute d'un ange** (Agrégation de grammaire); visions 1, 3, 8 (Agrégation des lettres).

Texte : chez Hachette, in-16, 1877, 3 fr. 50; éd. chez Lemerre, in-16, 1885, t. I, 6 fr.; cf. *Étude sur les manuscrits de L.* par J. DES COGNETS, *Mél. d'histoire littéraire*, Bibliothèque de la Fac. des L. de Paris, fasc. XXI, 1906, in-8°.

Ouvrages à consulter : Sur les ouvrages de F, REYSSIÉ, *La Jeunesse de L.*, Hachette, 1892, in-18; E. DESCHANEL, *L.* Paris, 1893, 2 v. in-12, cf. CH. DE POMAIROLS (auteur aussi d'un livre sur L., Hachette 1889, in-12) dans la *Revue Critique*, 1893, II, 384-99; L. SÉCHÉ, *L. de 1816 à 1830*, 2e éd., Paris (Merc. de Fr.), 1906, in-18 (cf. *Rev. Universit.*, fév. 06, 143-4); et *Revue Latine*, 25-8-06, lettre à M. Doumic; R. DOUMIC, *Lettres d'Elvire à L.*, Hachette, 1905 (cf. *Merc. de Fr.* 15-11-05, 317-8, 1-1-06, 107-112), *Rev. Latine*, 25-12-05, 705-38), et articles de la *Rev. des D. M.*, août et sept. 05; *La philosophie de L.*, *ib*, 16-3-06.

F. BRUNETIÈRE, *Évolution de la poésie lyrique au XIXe s.*, Hachette, 1894, in-12, t. I (ou *R. Bleue*, 11-2-93); J. LEMAITRE, *Contemporains*, VI, Paris, 1895, in-12, p. 79-224; E. FAGUET, *XIXe siècle*; ZYROMSKI, *L. poète lyrique*, Armand Colin, 1896, in-18; cf. *Rev. Universit.*, 1898, I, 398-400; F. HÉMON, *Cours de littérature*, Delagrave, 1904, in-12; H. POTEZ, *L'Élégie en Fr. avant le romantisme*, Paris, 1898, in-8; sur les sources italiennes : A. COUNSON, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1905, 399-407.

Une thèse de Heidelberg, *L'influence d'Ossian sur l'œuvre de L.*, par M. Thomas A. von Poplavosky, a paru en 1905 (in-8°, 110 p.); je ne l'ai pas vue.

Sur le vers de Lamartine, M. GRAMMONT, *Le vers français*, Picard, 1906, in-8° p. 124-9, 146 etc.

MICHELET. — **Histoire de France**. T. VII (la Renaissance), Introduction (Agrégation des Lettres).

Texte : Chez Hachette, in-12, 3 fr. 50.

Ouvrages à consulter : Pour la biographie, depuis la monographie de CORRÉARD, (*Class. popul.*) Lec. et Oudin, 1887, in-8°, et l'ouvrage de Mme E. QUINET, *50 ans d'amitié, Michelet-E. Quinet*, 1899, in-16, (cf. *Rev. Universit.*, 1900, I, 175), celle de M. G. MONOD, Hachette, 1905, in-16, 384 p. (cf. *R. Un.*, fév. 06, 142-3, *Rev. d'Hist. Litt.*, 1906, 173-5), recueil d'articles parus dans la *Revue Bleue* (1904-5), la *Revue de Paris* (déc. 1904), la *Revue Germanique* (1905), est la plus complète; antérieurement

M. G. Monod avait publié *Renan, Taine, Michelet*, C. Lévy, 1897, in-12 et l'article *Michelet*, dans la *Grande Encyclopédie*.

Études littéraires : TAINE, *Essais de critique d'histoire*, Paris, 1866, in-12; SCHÉRER, *Études littéraires*, 1885; E. FAGUET, *XIX° siècle*; J. SIMON, *Mignet, M., H. Martin*, 1889, in-12; C. JULLIAN, *Extraits des historiens français du XIX° siècle*, Hachette, 1877, petit in-16, introduction; H. DE RÉGNIER, *Figures et caractères*, éd. du Mercure de France, 1901, in-18 (cf. *Merc. de Fr.*, juill. 1901, 177-83).

(A suivre.) HENRI CHATELAIN.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS GRECS *(suite.)*

II. — PLATON. **Gorgias** (Agrégation de Grammaire).

L'édition de Platon par STALLBAUM, publiée à Gotha et à Leipzig de 1827 à 1877, et en partie épuisée est très réputée et à juste titre. — La collection Teubner contient aussi les *Platonis opera* sans notes, en 6 volumes, dûs à C.-F. HERMANN et à WOHLRAB. Le *Gorgias* est dans le volume III, p. 199-315. Enfin Weidmann a lui aussi imprimé un Platon, d'ailleurs incomplet en neuf volumes que C. SCHMELZER a édités. Travail très médiocre. Le *Gorgias* se trouve dans le second volume, qui a paru en 1883.

La librairie Didot a publié les *Platonis opera* en trois volumes, *ex recensione* SCHNEIDER, Paris, 1846-73. Le *Gorgias* est dans le premier volume, p. 326 sqq.

Le texte de ce dialogue où l'on trouvera le plus de renseignements et d'explications, est celui qui a été donné par DEUSCHLE et CRON à Leipzig, vierte Auflage, Teubner, 1886.

Il existe aussi un *Gorgias* français, celui de SOMMER, chez Hachette.

Les traductions françaises de Platon sont celles de COUSIN, en 13 volumes, Paris, différents éditeurs, 1822-1840. On ne la trouve plus chez les libraires, et celle de SAISSET et CHAUVET, 8 vol. in-12, Paris, Charpentier : elle est plus récente. Ces volumes se vendent séparément. Le *Gorgias* est dans le cinquième. — Il existe aussi chez Garnier une traduction de ce dialogue (*Apologie de Socrate*, *Criton*, *Phédon*, *Gorgias*, 1 volume) faite par A. BASTIEN.

Ouvrages à consulter : ZELLER. *Die Philosophie der Griechen in ihrer Entwickelung*, la traduction française de cet ouvrage capital, faite par Boutroux et Belot, est bien connue, Paris, Hachette, 3 vol. in-8°, 1877-1884; — J. DENIS, *Histoire des Théories et des Idées morales dans l'antiquité*, 2 vol. in-8°, 2° édition, Paris, Thorin, 1879; — A. FOUILLÉE, *La Philosophie de Platon*, 2 vol. in-8°, Paris, Lagrange, 1869, 2° édition, 1888; 4 vol.; — BÉNARD, *Platon, sa philosophie*, Paris, 1892; — RITTER et PRELLER, *Historia philosophiæ græcæ*, editio septima, 1 vol. in-8°, Gothæ, 1888; — CHAIGNET, *La Vie et les écrits de Platon*, 1 vol. in-12, Paris, Didier, 1871; — HUIT, *La vie et l'œuvre de Platon*, 2 vol. in-8°, Paris, Thorin, 1893; — GROTE, *Plato and the other companions of Socrates*, 3 vol. in-8°, 2° édition, Londres, 1867; — A. CROISET, *Histoire de la Littérature grecque*, tome IV, p. 255-336; — GOMPERZ, *Griechische Denker, eine Geschichte der antiken Philosophie*, Leipzig, Veil, 1902, 2° édition 1902 et 1903. (Le troisième volume allemand est en cours de publication.) Cet ouvrage

est traduit par A. REYMOND, *Les Penseurs de la Grèce, Histoire de la Philosophie antique*, in-8°, Lausanne, Fayot, et Paris, Alcan, 1904. Le tome II a paru en 1905. — E. FAGUET, *Pour qu'on lise Platon*, Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1905.

(*A suivre.*) P. MASQUERAY.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ALLEMAND (*suite*).

HISTOIRE DE LA CIVILISATION

C) Les théoriciens de la Sainte-Alliance.

Études générales :

TREITSCHKE, *Deutsche Geschichte im 19. Jahrh.* Tomes II et III. Leipzig, Hirzel, 1882.

BRANDES, *Die romantische Schule in Deutschland.*

GOYAU, *L'Allemagne religieuse.* 2 v.. Paris, Perrin, 1905.

SOREL, *L'Europe et la Révolution française.* Tome VIII. Paris, 1904.

E. BOURGEOIS, *Manuel de politique étrangère.* T. II, ch. xx. Paris, Belin, 1898.

Sur Madame de Krüdener, à consulter :

MUHLENBECK, *Étude sur les origines de la Sainte-Alliance.* Paris et Strasbourg, 1887.

Sur Gorres, à consulter :

GÖRRES, *Gesammelte Schriften*, hersg. von Marie Görres. 6 Bde, München, 1854-1860. *Litt. und art. Anstalt* (nur pol. Schriften).

GÖRRES, *Gesammelte Briefe*, hersg. v. M. Görres und Fr. Binder. 3 Bde. München, 1858-1874. *Litt. art. Anstalt.*

GÖRRES, *Charakteristiken und Kritiken aus den Jahren 1804-1805*, hersg. v. F. Schultz. Köln, Bachem, 1900.

GALLAND, *J. v. Görres.* Freiburg in B., 1876.

SEPP, *Görres.* Berlin, Hofmann, 1896.

Sur Baader, à consulter :

BAADER, *Werke*, édition Hoffmann v. Oster. 16 vol.. Leipzig, Bethmann, 1850-1860.

Sur K. L. v. Haller, à consulter :

HALLER, *Allgemeine Staatskunde*, 1808.

HALLER, *Restauration der Staatswissenschaften.* Winterthur, 1816-1820.

BLOCK, Article de l'*Allg. deutsche Biographie*, 10, 431.

Sur Gentz, à consulter :

GENTZ, *Schriften*, édition *Schlesier* (I-V). Mannheim, Hoff, 1838-1840.

GENTZ, *Briefwechsel zwischen F. Gentz und Adam Heinrich Müller.* Stuttgart, Cotta, 1857.

GENTZ, *Tagebücher.* Leipzig, Brockhaus, 1874.

GENTZ, *Dépêches inédites aux hospodars de Valachie*, éditées par Prokesch-Osten fils, Paris, 1877.

BEER, Article dans l'*Allgemeine deutsche Biographie*, 8, 577-593

HAYM, Article dans l'*Encyclopédie Ersch und Gruber.* 58, 324-392.

K. Mendelssohn-Bartholdy, *Gentz*. Leipzig, Hirzel, 1867.

Sur Adam Müller, à consulter :

A. Müller, *Vermischte Schriften über Staat, Philosophie und Kunst*. 2e éd., 2 v., 1817.

A. Müller, *Von der Notwendigkeit einer theologischen Grundlage* der *gesammten Staatswissenschaft und der Staatswirtschaft insbesondere*. Leipzig, 1819.

Mischler, Article de l'*Allgemeine deutsche Biographie*. 22, 501.

D) **Les théoriciens de l'art romantique et leurs adversaires** (*Sulpice Boisserée, Gœthe, les Nazaréens*).

Muther, *Geschichte der Malerei im XIX. Jahrh.* 3 Bände. München, Hirth, 1893.

Gurlitt, *Die deutsche Kunst des XIX. Jahrh.* Berlin, Bondi, 1900.

Raich, *Dorothea v. Schlegel geb. Mendelssohn und deren Söhne Johannes und Philipp Veit Briefwechsel*. 2 Bde. Mainz, Kirchheim, 1901.

Sulpiz Boisserée, *Lettres de Sulpice Boisserée et de Melchior Boisserée*, publiées par la veuve de Sulpice. 2 Bde. Stuttgart, Cotta, 1861.

Howitt, *F. Overbeck*. 2 Bde. Freiburg in B., Herder, 1886.

Eidert, *Cornelius* (Künstler-Monographien hsg. v. Knackfuss). Bielefeld, Velhagen und Klasing.

Spahn, *Ph. Veit* (Künstler-Monographien hsg. v. Knackfuss). Bielefeld, Velhagen und Klasing.

J. Minor, *Klassiker und Romantiker* (Gœthe-Jahrbuch X).

Schüddekopf et Walzel, *Gœthe und die Romantik* (Schriften der Gœthe-Gesellschaft, Bd 13, 14).

O. Harnack, *Gœthes Kunstanschauung in ihrer Bedeutung für die Gegenwart* (Gœthe-Jahrbuch XV, 187).

O. Harnack, *Die klassische Aesthetik der Deutschen*. Leipzig, Heinrichs, 1892.

(*Fin.*) Albert Lévy.

AGRÉGATION DE L'ENS. SECON. DES JEUNES FILLES

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (LETTRES. — SECTION HISTORIQUE) [*suite*].

II. — La Civilisation en France au XIIIe siècle (lettres, arts, enseignement).

On trouve une bibliographie détaillée dans l'excellent volume de Ch. V. Langlois (Histoire de France de Lavisse, t. III, Hachette). Consulter principalement :

1° Pour les lettres et les sciences : Petit de Julleville, *Histoire de la Langue et de la Littérature française*, t. I et II, avec une bibliographie abondante (Armand Colin). — Gaston Paris, *La Littérature française au moyen âge*; *La poésie française au moyen âge* (Hachette); *Esquisse historique de la Littérature française au moyen âge, depuis les origines jusqu'à la fin du XVe siècle* (Librairie Armand Colin). — Léon Gautier, *Les Épopées françaises* (Picard). — Ebert, *Histoire générale de la Littérature du moyen âge en Occident* (trad. franç.) (Leroux). —

Hauréau, *Histoire de la philosophie scolastique* (Pedone). — Lecoy de la Marche, *Le XIIIe siècle scientifique et littéraire* (Téqui). — Bédier, *Les Fabliaux* (Bouillon). — Petit de Julleville, *Les Mystères* (Hachette); *La Comédie et les Mœurs en France au moyen âge* (Cerf).

2° Pour les arts :

Viollet le Duc, *Dictionnaire raisonné de l'Architecture française.* — Gonse, *L'Art Gothique* (Librairie-imp. réunies). — E. Male, *L'Art religieux du XIIIe siècle en France* (Librairie Armand Colin). — E. Molinier, *Histoire générale des Arts appliqués à l'industrie* (Leroux). — De Lasteyrie, *Histoire de la peinture sur verre* (Hachette). — Lecoy de la Marche, *Les Manuscrits et la miniature* (Lib.-Impr. R.) — De Champeaux, *Le Meuble* (Lib.-Impr. R.). — Enlart, *Manuel d'archéologie française du moyen âge* (Fontemoing).

3° Pour l'enseignement :

Bibliographie très complète dans le livre du P. Denifle, *Les Universités françaises au moyen âge* (Bouillon). — Hastings Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages.* — Ch. Thurot, *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au moyen âge* (Bouillon).

III. — L'Angleterre de 1603 à 1714.

Excellente bibliographie dans le livre de Gardiner et Mullinger : *Introduction to the study of english history.*

Il est indispensable de connaître quelques-uns des documents que fournit la précieuse collection de Guizot (*Mémoires pour servir à l'histoire de la Révolution d'Angleterre*) : voir notamment *Clarendon*, *William Temple*, *Chamberlayne*, *Rochester*, *Burnet*.

Quant aux travaux modernes, voici les principaux : Hallam, *Histoire constitutionnelle.* « Ce livre, dit M. Sayous, reste après plus de soixante ans la source la plus saine où puiser les idées politiques vraiment britanniques et l'intelligence des faits dans leurs rapports avec ces idées. » — Macaulay, *Histoire d'Angleterre* et *Histoire du règne de Guillaume III* (Charpentier). — Green, *Histoire du peuple anglais* (trad. *A. Monod*) (Plon). — Guizot, *La Révolution d'Angleterre* : « mis par les Anglais eux-mêmes au premier rang pour le règne de Charles Ier et la République. » (Sayous) (Perrin). — Sayous, *Les deux révolutions d'Angleterre* (Bibl. hist. illustrée). — Boutmy, *Le Développement de la Constitution et de la Société politique en Angleterre* (Armand Colin). — Glasson, *Histoire du Droit et des Institutions de l'Angleterre*, tome V (Pedone). — Ch. de Rémusat, *Histoire de la Philosophie en Angleterre, depuis Bacon jusqu'à Locke* (Perrin). — Buckle, *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. II et III (Flammarion). — Taine, *Histoire de la littérature anglaise* (Hachette). — Fleury, *Histoire d'Angleterre* (Hachette). — Beljame, *Le Public et les Hommes de lettres en Angleterre* (1660-1714) (Hachette). — Lefèvre-Pontalis, *Jean de Witt* (Plon). — De Baillon, *Henriette-Marie de France.* — *Henriette-Anne d'Angleterre* (Perrin).

Ch. Dufayard.

(*A suivre.*)

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — La psychologie de l'idée générale.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Comparer les attaques de J.-J. Rousseau contre le théâtre à celles des théologiens du XVII[e] siècle (Bossuet, Nicole, Conti, sans oublier l'écrivain protestant, André Rivet, dans son *Instruction chrétienne touchant les spectacles publics*, 1639).

Thème latin. — DIDEROT, *S'il est plus aisé de faire une belle action qu'une belle page*, depuis : « Il y a des âmes fortes et courageuses... » jusqu'à : « quelle est la belle action dont on en puisse dire autant ».

Version latine. — CICÉRON, *De finibus bonorum et malorum*, l. I, ch. IV, depuis : « Ego quoniam... » jusqu'à... « persecuti sumus ».

Thème grec. — MONTAIGNE, *Essais*, liv. III, ch. IX, depuis : « Si je craignais de mourir en autre lieu que celui de ma naissance » jusqu'à : « ...cette presse les étouffe ».

Version grecque. — THUCYDIDE, *Guerre du Péloponèse*, liv. VIII, ch. 46.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — La question de la moralité du théâtre dans la *Lettre à d'Alembert* et dans l'*Apologie du Théâtre* de Marmontel.

Thème latin. — J.-J. ROUSSEAU, *Les Rêveries du Promeneur solitaire*, début de la *III[e] Promenade*, jusqu'à : « Nous entrons en lice à notre naissance... »

Version latine. — JUVÉNAL, *Satire XIV*, vers 31-74 (Sic natura jubet — moribus instituas).

Thème grec — DIDEROT, *Essai sur les règnes de Claude et de Néron* (L'amitié), depuis : « L'amitié est la passion de la jeunesse... » jusqu'à : « qu'il ne reste en nous, à côté de nous, que le vain simulacre de l'amitié ».

Grammaire. — Étude grammaticale des textes suivants :

1° Ἃ γιγνώσκοντες οἱ στρατηγοὶ τῶν Ἀθηναίων καὶ βουλόμενοι αὐτοὺς ἄγειν πανδημεὶ ἐκ τῆς πόλεως ὅτι πλεῖστον, αὐτοὶ δὲ ταῖς ναυσὶν ἐν τοσούτῳ ὑπὸ νύκτα παραπλεύσαντες στρατόπεδον καταλαβεῖν ἐν ἐπιτηδείῳ καθ' ἡσυχίαν, εἰδότες οὐκ ἂν ὁμοίως δυνηθέντες [καὶ] εἰ ἐκ τῶν νεῶν πρὸς παρεσκευασμένους ἐκβιβάζοιεν ἢ κατὰ γῆν ἰόντες γνωσθεῖεν (τοὺς γὰρ ἂν ψιλοὺς τοὺς σφῶν καὶ τὸν ὄχλον τῶν Συρακοσίων τοὺς ἱππέας πολλοὺς ὄντας, σφίσι δ' οὐ παρόντων ἱππέων, βλάπτειν ἂν μεγάλα· οὕτω δὲ λήψεσθαι χωρίον ὅθεν ὑπὸ τῶν ἱππέων οὐ βλάψονται ἄξια λόγου· ἐδίδασκον δ' αὐτοὺς περὶ τοῦ πρὸς τῷ Ὀλυμπιείῳ χωρίου, ὅπερ καὶ κατέλαβον, Συρακοσίων φυγάδες οἳ ξυνείποντο), τοιόνδε τι οὖν πρὸς ἃ ἐβούλοντο οἱ στρατηγοὶ μηχανῶνται.

(*Thucydide*, VI, 64.)

2° Tum Anci filii duo, etsi antea semper pro indignissimo habuerant se patrio regno tutoris fraude pulsos, regnare Romæ advenam non modo vicinæ sed ne Italicæ quidem stirpis, tum impensius iis indignitas crescere, si ne ab Tarquinio quidem ad se rediret regnum, sed præceps inde porro ad servitia caderet, ut in eadem civitate post centesimum fere annum quam Romulus, deo prognatus, deus ipse, tenuerit regnum, donec in terris fuerit, id Servius, serva natus, possideat. Cum commune Romani nominis tum præcipue id domus suæ dedecus fore, si Anci regis virili stirpe salva non modo advenis sed servis etiam regnum Romæ pateret. Ferro igitur eam arcere contumeliam statuunt.

(*Tite Live*, I, 40.)

Sujets proposés par M. URI.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. Les rites de l'initiation dans les Mystères d'Eleusis.

II. La question d'Orient, de 1870 au Congrès de Berlin.

III. Les pluies en France.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — Michelet, *Histoire de France*, tome septième, Introduction, pp. 79-80, depuis : « Si vous voulez que je le dise... » jusqu'à : « ... l'aîné, le dernier des faux dieux. »

Version. — Treitschke, *Deutsche Geschichte im 19 Jahrhundert*, III, p. 699, depuis : « Im Jahre 1828... » jusqu'à « Nicht befremdet, sondern anheimelt. »

Dissertation française. — Le romantisme dans l'œuvre de Kleist.

Dissertation allemande. — « In Heidelberg hat sich ein guter Teil des deutschen Feuers entzündet, welches später die Franzosen verzehrte. » (Freiherr von Stein.)

ANGLAIS

Version. — Keats, *La Belle Dame sans Mercy*.

Thème. — J. J. Rousseau, *Émile*, II, depuis : « Il s'agit donc de remonter à l'origine de la propriété » jusqu'à : « on le fait venir ».

Dissertation française. — Addison, critique littéraire.

A consulter : W. J. Courthope, *Addison* (Eng. Men of Lett.).

Dissertation anglaise. — The influence of neo-romanticism on English thought.

A consulter : R. de la Sizeranne, *La Religion de la Beauté* ; Bardoux, *Ruskin*, pp. 507 ssq. ; Thureau-Dangin, *Renaissance catholique*, vol. III, p. 319.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — Sur cette théorie de Taine : « De tout petits faits bien choisis, importants, significatifs, amplement circonstanciés, minutieusement notés, voilà aujourd'hui la matière de toute science... » (Taine, Préface de l'*Intelligence*).

Devoir de Littérature. — On a dit que Montaigne était l'homme « naturel » par excellence. Appréciez ce jugement.

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Histoire de la Littérature française. — I. L'esprit janséniste dans la Littérature française du 17e siècle (L'œuvre de Pascal exceptée).

II. Exposer les idées d'André Chénier sur l'imitation de l'antique.

III. Vous montrerez, et, s'il y a lieu, vous distinguerez l'action de Chateaubriand et l'action de Mme de Staël sur le mouvement romantique.

Grammaire française. — I. Origine des prétérits en *-ai -is* (*je chantai*, *je finis*). Forme des diverses personnes, du moyen âge à nos jours.

II. Les parfaits forts en ancien français et en français moderne.

III. La déclinaison de l'adjectif en ancien français.

Dissertation latine. — I. Quomodo quartus Æneidos liber totius operis proposito « conducat et hæreat »?

II. Quæritur an merito dictum sit M. T. Ciceronem, quamcumque rem aut ageret aut diceret, in eam semper suam causidici indolem et consuetudinem attulisse?

III. Quæ causæ fuerint cur, inter eximios græcæ tragediæ auctores, Euripidem potissimum nostri poetæ, qui Ludovici XIV ætate floruerunt, imitandum sibi proposuerint?

LICENCE PHILOSOPHIQUE[1]

Composition philosophique. — I. Préciser la part de la *convention* dans les théories scientifiques.

II. Quel usage le savant peut-il faire encore aujourd'hui de l'idée de *finalité*?

III. Que faut-il, selon vous, garder, que faut-il abandonner de l'*individualisme*?

LICENCE HISTORIQUE[1]

Antiquités grecques et latines. — Les tombeaux de l'Acropole de Mycènes.

Histoire du moyen âge. — Règne de Charles-le-Chauve (840-877).

Histoire moderne et contemporaine. — La révolution de 1688 en Angleterre, ses causes, ses conséquences.

1. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Toulouse (Juillet 1906).

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — MICHELET, *Histoire de France*, tome septième, Introduction, pp. 86-87, depuis : « Le moment semblait mieux choisi vers 1484... » jusqu'à : « Mais de plus c'était un sot. »

Version. — TREITSCHKE, *Deutsche Geschichte im 19 Jahrhundert*, III, p. 685, depuis : « Wie vormals Luther und Friedrich » jusqu'à : « ... den heiteren Tag des 28 heraufführe. »

Dissertation française. — « L'Allemagne est la nation musicale. » (ROMAIN ROLLAND).

Dissertation allemande. — « Der deutsche Sinn für Familie und Haus ist einer der wichtigsten Grundzüge des Nationalcharakters. » (RATZEL).

ANGLAIS

Version. — KEATS, *Endymion*, IV, depuis : « And, as I sat, over the light-blue hills » jusqu'à : « To our mad minstrelsy ».

Thème. — MONTESQUIEU, *Lettres persanes*, L. CIV.

Composition française. — Le style de Ruskin : quelle en a été l'influence dans le succès de l'œuvre ?

A consulter : BARDOUX, *Ruskin*, pp. 161 ssq.

Composition anglaise. — Studies perfect nature and are perfected by experience (BACON, *Essays*, *Of Studies*) . Explain.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Devoir de Littérature. — Le rôle de la femme dans l'épopée germanique du Moyen Age. Le comparer avec celui de la femme dans nos Chansons de Geste.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Éducation, Pédagogie. — Sur cette pensée de Leibnitz : « le présent est plein du passé, gros de l'avenir... »

Devoir de Littérature. — De la moralité de l'œuvre de Rousseau.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Première supérieure.

Thème grec. — *De l'avarice.* — Plus on tire de l'eau d'un puits, plus il en donne; il en est de même de l'argent. Laissez-le stagnant, il devient inutile; donnez-lui du mouvement, faites-le circuler, vous le rendrez fructueux pour tous. Aussi est-ce un sujet d'étonnement pour moi, qu'après que l'homme s'est créé tant de dépenses si vaines, si superflues, qu'après que son or dispersé de mille manières afflue encore entre ses mains, il l'ensevelisse dans la terre et le garde dans les endroits les plus secrets. Ah! sans doute, c'est lorsqu'il a en vue que ces innombrables inventions ne pouvaient suffire pour épuiser ses richesses qu'il les cache dans le sein de la terre. Vraiment l'âme du riche me paraît atteinte de l'affection honteuse de ces gourmands qui aiment mieux périr victimes de leur gloutonnerie que de partager avec les indigents les restes de leur table. Voilà le riche de l'Évangile; ceux qui lui demandaient son âme étaient là, et il pensait encore à ses festins; il était saisi cette nuit même, et il rêvait encore de longues années de jouissance. Oh! l'étrange manie! Tant que l'or est dans la mine, l'homme fouille les entrailles de la terre; dès qu'il a brillé à ses yeux, il le fait de nouveau disparaître dans la terre. Mais il y enfouit, je crois, son cœur avec son or, car, comme dit l'Apôtre, où est le trésor du riche, là aussi est son cœur.

Corrigé.

Ὅσῳ πλέον ὕδατος ἀντλεῖται ἐκ φρέατος, τοσούτῳ πλέον ἀφίεται· οὕτω δ'ἔχει καὶ τὰ χρήματα· στάσιμα μὲν γὰρ ὄντα, ἄχρηστα γίγνεται· κινούμενα δὲ καὶ περιτρέχοντα, πᾶσι λυσιτε-

λήσει. Διὸ καὶ θαυμαστὸν ἔμοιγε δοκεῖ ὅτι ὁ ἄνθρωπος, πολλὰ δαπανήσας οὕτω ματαίως τε καὶ περίσσως, πανταχῇ διασπαρὲν καὶ ἔτι σύῤῥεον εἰς τὰς χεῖρας τὸ χρυσίον γῇ τε κρύπτει καὶ φυλάττει ἐν ἀποῤῥήτῳ. Καὶ δὴ καὶ δήπου, ἰδὼν ἐκεῖνα τὰ ἀνάριθμα εὑρήματα οὐχ ἱκανὰ πρὸς τὸ τὸν πλοῦτον ἐξαντλεῖν εἶναι, τοῦτον εἰς γῆν ἀπέκρυψεν. Ἀληθῶς δέ μοι δοκεῖ ἡ τοῦ πλουσίου ψυχὴ κάμνειν τῷ αἰσχρῷ πάθει τῷ ἐν τούτοις τοῖς λίχνοις, οἵπερ προαιροῦνται ὑπὸ λαιμαργίας ἀπολλύσθαι ἢ τῶν λειψάνων τοῖς ἀπόροις μετέχειν. Οὕτω μὲν ἔχει ὁ ἐν τῷ Εὐαγγελίῳ πλούσιος· οἱ γὰρ αὐτοῦ τὴν ψυχὴν ἀπαιτοῦντες παρῆσαν, καὶ ἔτι τὰ συμπόσια ἐνενόει· κατελαμβάνετο δὲ τῇδε τῇ νυκτὶ αὐτῇ, καὶ ἔτι μακρότατα καὶ ἥδιστα ἔτη ἐν νῷ εἶχεν. Ὢ παραδόξου μανίας! Ἕως μὲν γὰρ δηλαδὴ χρῦσος ἐν μετάλλῳ κεῖται, ἄνθρωπος τὰ τῆς γῆς ἔγκατα ὀρύσσει· εὐθὺς δὲ αὐτῷ λάμψαντα κατὰ γῆς πάλιν ἀφανίζει· ἀλλὰ καὶ τὴν ψυχὴν ἐκεῖ, οἶμαι, τῷ χρύσῳ συγκαταρύσσει· ὅπου γὰρ δὴ, ὥσπερ λέγει ἐκεῖνος ὁ ἀπόστολος, κεῖται τὸ τοῦ πλουσίου χρυσίον, ἔνθα αὖ καὶ τούτου ἡ ψυχὴ τυγχάνει ἔνουσα.

Communiqué par M. Victor Glachant,
professeur de première au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — Au début de ses études, Augustin Thierry annonçait que l'Histoire serait le cachet du 19e siècle, et qu'elle lui donnerait son nom, comme la philosophie avait donné le sien au 18e — Cette prédiction s'est-elle vérifiée ? Les sciences et le roman n'ont-ils pas eu au 19e siècle une importance égale à celle de l'Histoire ?

Communiqué par M. Pasquier, professeur au lycée de Dijon.

Version latine. — *La Clémence.* — Nullum clementia ex omnibus magis quam regem aut principem decet... Clementia in quamcumque domum pervenerit, eam felicem tranquillamque præstabit ; sed in regia quo rarior, eo mirabilior. Quid enim est memorabilius quam eum, cujus iræ nihil obstat, ipsum sibi manum injicere, et potestate sua in melius placidiusque uti, hoc ipsum cogitantem : occidere contra legem nemo non potest, servare nemo præter me ? Magnam fortunam magnus animus decet. Magni autem animi est proprium placidum esse tranquillumque,

et injurias offensionesque superne despicere. Muliebre est furere in ira, ferarum vero, et ne generosarum quidem, præmordere et urgere projectos. Elephanti leonesque transeunt quæ impulerunt: ignobilis bestiæ pertinacia est. Non decet regem sæva et inexorabilis ira. Non multum enim supra eum eminet cui se irascendo exæquat; at, si dat vitam, facit quod nulli nisi rerum potenti licet. Vita enim etiam superiori eripitur, nunquam nisi inferiori datur. Servare proprium est excellentis fortunæ, quæ nunquam magis suspici debet, quam cum illi contigit idem posse quod diis, quorum beneficio in lucem edimur, tam boni quam mali.

SÉNÈQUE.

(Faculté de Paris, baccalauréat : session d'octobre.)

Thème latin. — *Portrait de Condé vainqueur.* BOSSUET, *Oraison funèbre de Louis de Bourbon, prince de Condé* (récit de la bataille de Rocroy), depuis : « A la nuit qu'il fallut passer en présence des ennemis... » jusqu'à : « C'est en vain qu'à travers des bois... »

[Condé = *Condæus*. — Le comte de Fontaines = *Fontanius comes*].

Corrigé.

Depingitur victor Condæus. — Illa nocte, quæ coram hostibus agenda fuit, ut diligentem imperatorem decet, postremus quievit : nunquam autem placidius. Scilicet, pridie tantæ diei, et jam a prima pugna, ille tranquillo est animo, quippe qui in habitu suo versetur ; nec quemquam fallit, postera die, ad constitutam horam, a gravi somno excitandum fuisse alterum illum Alexandrum. Videsne ut aut ad victoriam, aut ad mortem festinet (*ou* ruat)? Ubi enim, quo accensus erat, ardorem per cunctos ordines circumtulit, fere eodem tempore eum cernere fuit hostium dextrum cornu impellentem, nostrum vero, jam inclinatum, restituentem, Gallos prope victos cogentem, Hispanos victores fugantem, omnia implentem terrore, quique ictus effugerant, eos fulgentibus oculis quasi fulmine perstringentem. — Restabant autem formidandi illi Hispani exercitus pedites, quorum densa confertaque agmina, totidem turribus similia, quæ quidem ruinas ultro reficere possent, ceteris fusis, stabant immota, ignesque undique emittebant. Ter juvenis victor strenuos illos milites perrumpere conatus est : ter a fortissimo Fontanio comite repulsus, quem in sella gestatum videre erat, et, quamvis debilem, ostendentem acrem ac bellicam mentem corporis quod moveat compotem esse. Denique tamen cedendum est...

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Seconde.

Composition française. — Les Grecs ont choisi Oreste comme ambassadeur et l'ont envoyé auprès du roi d'Épire pour demander la mort du fils d'Hector.

Vous composerez en vous inspirant de Racine (Andromaque, acte I, scène II) le discours d'Oreste à Pyrrhus.

Conseils. — Les élèves ne sauraient trouver de meilleurs guides pour la composition française que nos grands classiques. Ils auront donc intérêt, avant de faire leur devoir, à étudier les procédés de développement employés par Racine. S'il décomposent attentivement le discours que le poète prête à Oreste, ils se rendront aisément compte qu'on ne saurait leur proposer un meilleur modèle.

Communiqué par M. Ed. Jullien,
professeur de première au Collège de Blaye.

Version latine. — *Derniers moments de Néron.* — Inter moras *perlatos** a cursore Phaonti codicillos Nero *præripuit**, legitque se hostem a senatu judicatum esse et *quæri** ut *puniatur* « more majorum »; interrogavitque quale id genus esset pœnæ; et cum *comperisset* nudi hominis cervicem *inseri** furcæ, corpus virgis ad necem *cædi*, *conterritus* duos pugiones, quos secum *extulerat**, arripuit*, tentataque acie utriusque, rursus *condidit*, causatus « nondum adesse fatalem horam », ac modo Sporum hortabatur ut lamentari ac *plangere* inciperet, modo orabat ut se aliquis ad mortem capes*sendam* ju*varet* exemplo ; interdum segnitiem suam his verbis *increpabat** : « *Vivo* deformiter, turpiter. » Jamque equites appropinquabant, quibus prœ*ceptum erat* ut vivum eum attra*herent*. Quod ut *sensit*, ferrum jugulo *adegit*, *juvante* Epaphrodito.

(d'après Suétone).

1° Pourquoi *judicatum esse* à l'inf. parfait? Pourquoi *se*, et non eum?
2° Pourquoi dans id genus *esset*, le mode est-il le *subj.*?
3° Pourquoi *inseri* et *cædi* à l'*inf.* et au *prést.*?
4° Pourquoi *inciperet*, *juvaret*, *attraherent*, sont-ils au *subj. impft*?
5° Pourquoi *a* devant *cursore*? *senatu*?
6° Quel est le sujet de *præceptum erat*?
7° Analyse des verbes *en italique*; étymologie des verbes*.

Communiqué par M. G. Chatel, professeur au lycée de Rennes.

Thème grec. — *L'histoire nous est fort utile.* — Ce n'est pas sans raison que l'histoire a toujours été regardée comme la lumière des temps, la dépositaire des événements, le témoin fidèle de la vérité, la source des bons conseils et de la prudence,

la règle de la conduite et des mœurs. Sans elle, renfermés dans les bornes du siècle et du pays où nous vivons, nous demeurons toujours dans une espèce d'enfance, qui nous laisse étrangers à l'égard du reste de l'univers, et dans une profonde ignorance de tout ce qui nous a précédés et de tout ce qui nous environne... C'est l'étude de l'histoire qui nous ouvre tous les siècles et tous les pays, qui nous fait entrer en commerce avec tout ce qu'il y a eu de grands hommes dans l'antiquité, qui nous met sous les yeux toutes leurs actions, toutes leurs entreprises, toutes leurs vertus, tous leurs défauts... On peut dire que l'histoire est l'école commune du genre humain, également ouverte et utile aux grands et aux petits, aux princes et aux sujets, et encore plus nécessaire aux grands et aux princes qu'à tous les autres.

(ROLLIN.)

Corrigé.

ΠΛΕΙΣΤΑ ΗΜΑΣ ΩΦΕΛΕΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ.

Οὐκ ἄνευ λόγου ἀεὶ ἡγήσαντο τὴν ἱστορίαν τοῖς χρόνοις φῶς ἐπιφέρειν, καὶ τὰ γεγενημένα, ὥσπερ παραθήκην τινὰ, διαφυλάττειν, καὶ τῇ ἀληθείᾳ πιστῶς μαρτυρεῖν, καὶ δὴ καὶ πηγή πως εἶναι, ἀφ' ἧς πᾶσα ἀποῤῥεῖ εὐβουλία τε καὶ φρόνησις, καὶ κανὼν, καθ'ὃν ἡ τοῦ βίου διαγωγὴ καὶ οἱ τρόποι ἀπευθύνονται. Αὐτῆς γὰρ μὴ παρούσης, τοῖς τοῦ καθ' ἡμᾶς χρόνου καὶ τῆς χώρας, ἐν ᾗ διατρίβομεν, ὅροις περιβεβλημένοι, ἀεὶ μένομεν ὥσπερ παῖδές τινες, οὐδὲν τῆς γῆς τῆς λοιπῆς, ἅτε ξένοι, εἰδότες, οὕτω γε καὶ τὰ προγεγενημένα καὶ τὰ ἀμφὶ ἡμᾶς γιγνόμενα ἅπανθ' ὅλως ἀγνοοῦντες. Ἐὰν δὲ τῇ ἱστορίᾳ σχολάζωμεν, αὕτη πάντας ἡμῖν αἰῶνάς τε καὶ χώρας πάσας ἀνοίγει, ὥστε πᾶσι τοῖς μεγάλοις πάλαι ἀνδράσιν ἡμᾶς ὁμιλεῖν· καὶ πρὸ ὀφθαλμῶν τίθησι πάνθ' ὅσα ἔπραξαν, καὶ ἐπεχείρησαν, ἔτι δὲ καὶ ἐκείνων τὰς ἀρετὰς καὶ τὰ ἐλαττώματα. Δικαίως οὖν φαίη γ' ἄν τις τὴν ἱστορίαν, ὅτι κοινὸν σύμπασι τοῖς ἀνθρώποις παιδευτήριόν ἐστιν, ὁμοίως μὲν τοῖς τε μεγίστοις καὶ τοῖς ταπεινοῖς καὶ τοῖς ἄρχουσι καὶ τοῖς ἀρχομένοις ἀνεῳγμένον καὶ χρήσιμον, τοῖς δὲ μεγιστᾶσι καὶ ἄρχουσιν ἔτι πολλῷ ἀναγκαιότερον, ἢ τοῖς ἄλλοις ἅπασιν.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Troisième.

Composition française. — *Les promenades à pied.* Le bohême Dassoucy, dans ses *Aventures burlesques* (Bibliothèque gauloise, Paris, 1858, p. 42)[1], a analysé en un style curieusement mêlé de trivialités et de mièvreries, le plaisir d'aller à travers la campagne « les bras pendants, avec une bonne paire de souliers plats ». —. Rousseau, en 1762, a écrit au livre V de l'*Émile*[1] : « Je ne connais qu'une manière de voyager plus agréable que d'aller à cheval : c'est d'aller a pied », et il a insisté sur le charme de ce qu'il appelle « la vie ambulante ». — A son tour, V. Hugo a opposé les ennuis des « pauvres gens » emprisonnés dans une voiture aux joies sans cesse renouvelées du promeneur qui « erre » et qui « rêve ». « A pied ! s'écrie-t-il, rien n'est charmant à mon sens comme cette façon de voyager ».

Vous essayerez, par l'analyse de vos propres impressions, d'expliquer ce goût si répandu pour les promenades à pied.

PLAN. — 1. Il est sans doute meilleur, « quand on ne veut qu'*arriver* » de « courir en chaise de poste ». Encore, au seul point de vue utilitaire, ne doit-on pas compter pour rien « la *santé* qui s'affermit ».

2. D'ailleurs, on jouit de sa *liberté*. « On part à son moment, on s'arrête à sa volonté, on fait tant et si peu d'exercice qu'on veut. »

3. Par suite, on sent son « humeur qui *s'égaye* ». « Ceux qui voyagent dans de « bonnes voitures » sont « tristes, grondants et souffrants »; « les piétons sont toujours gais, légers et contents de tout. »

4. Au retour, il est vrai, la *fatigue* est plus grande. Mais quel délice n'est-ce-pas de rentrer avec l'*appétit* aiguisé, et, pendant qu'on dîne, de raconter une promenade féconde en impressions de toutes sortes !

Communiqué par M. G. CAYROU, professeur au lycée de Constantine.

Thème latin. — *Napoléon à l'armée d'Italie.* — « Soldats, vous étiez dénués de tout au commencement de la campagne; vous êtes aujourd'hui abondamment pourvus... La patrie a droit d'attendre de vous de grandes choses; justifierez-vous son attente? Les plus grands obstacles sont franchis, sans doute; mais vous avez encore des combats à livrer, des villes à prendre, des rivières à passer. En est-il d'entre vous dont le courage s'amollisse? En est-il qui préféreraient retourner sur les sommets de l'Apennin

1. Le morceau est cité dans le recueil de M. L. BRUNEL, *Scènes, récits et portraits tirés des écrivains français des XVII[e] et XVIII[e] siècles*, pp. 15-18 (Hachette, 2[e] édit., 1902).

et des Alpes essuyer patiemment les injures de cette soldatesque esclave? Non... tous brûlent de porter au loin la gloire du peuple français : tous veulent humilier ces rois orgueilleux qui osaient méditer de vous donner des fers; tous veulent, en rentrant dans leurs villages, pouvoir dire avec fierté : « J'étais de l'armée conquérante de l'Italie. » NAPOLÉON I.

Corrigé.

Napoleonis adhortatio ad exercitum qui bellum in Italia gesturus erat.

Qui initio belli omnium rerum inopes fuistis, iidem vos, milites, nunc copiosissimi estis. Patria magna facinora jure a vobis sperare potest; nonne hanc spem explebitis? Maxima impedimenta certe transgressi sumus; attamen prœlia vobis etiam nunc committenda sunt, urbes expugnandæ, flumina transeunda. Num virtus ulli vestrum languescit? Num ullus ad summum Apenninum, ad summas Alpes regredi atque injurias istius servorum vulgi perdurare mallet? Nullus; omnes enim gloriam Gallici populi proferre gestiunt; omnes hos superbos reges submittere volunt qui vobis vincula imponere audebant; omnes, ad vicos suos regressi, gloriari volunt et dicere : « Ego in exercitu merui qui Italiam subegit. »

Communiqué par M. E. MAYNIAL, professeur au lycée de Bourges.

Quatrième.

Composition française (*Section* A). — Expliquer ce mot de Pascal : « Si quelqu'un se plaint de travailler, mettez-le à ne rien faire. »

A rapprocher le mot de Voltaire : « Le travail écarte de nous trois grands maux : l'ennui, le vice, le besoin »; et les vers de Victor Hugo :

... Dieu, vois-tu,
Fit naître du travail, que l'insensé repousse,
Deux filles : la *vertu* qui rend la gaîté douce,
Et la *gaîté* qui rend aimable la vertu.

Communiqué par M. G. CAYROU.

Version latine. — *Le Réveil du Paysan Simylus*

Jam nox hibernas bis quinque peregerat horas,
Excubitorque diem cantu prædixerat ales :
Simylus exigui cultor quum rusticus agri,
Tristia venturæ metuens jejunia lucis,
Membra levat sensim, vili demissa grabato,

Sollicitaque manu tenebras explorat inertes,
Vestigatque focum ; læsus quem denique sentit.
Parvulus exusto remanebat stipite fumus,
Et cinis obductæ celabat lumina prunæ.
Admovet his pronam, submissā fronte, lucernam,
Et producit acu stuppas humore carentes,
Excitat et crebris languentem flatibus ignem.
Tandem concepto tenebræ fulgore recedunt;
Oppositāque manu lumen defendit ab aurā,
Et reserat clausi [1], quo providet [2], ostia clavi.

(Le *Moretum*, — attribué à Virgile).

1. Pris *substantivement*. — 2. Sous-entendu *sibi*.

Communiqué par M. G. Chatel.

Cinquième.

Composition française (*Section* B). — Expliquer ce proverbe arabe : « On ne jette de pierres qu'aux arbres chargés de fruits d'or. »

Communiqué par M. G. Cayrou.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Education, Pédagogie. — Appréciez cette théorie de Vauvenargues : « Le goût est une aptitude à juger des objets de sentiment : il faut donc avoir de l'âme, pour avoir du goût. »

Devoir de Littérature. — Les servantes de Molière et les soubrettes de Marivaux.

Quatrième année.

Devoir de Littérature. — Quelle valeur vous paraît avoir : 1° au point de vue historique; 2° au point de vue littéraire, le Parallèle des Trois Rois Bourbons de Saint-Simon?

Troisième année.

Education, Pédagogie. — Développez cet axiome : « Qui parle sème, qui écoute moissonne... »

Devoir de Littérature. — Imaginez un dialogue des bêtes au Jardin des Plantes.

Paris. — Typ. Philippe Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 551.

N° 4. — Seizième année. 15 Avril 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 de mois. — UN AN, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

*La **Revue Universitaire** ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1907)

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères.

*Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (Lettres)

CONCOURS DE 1906

Rapport du Président du jury.

Monsieur le Ministre,

Quarante-sept candidates se sont présentées, vingt-six ont été déclarées admissibles, treize ont été reçues, dont neuf pour la section littéraire et quatre pour la section historique, selon vos propres indications. Il résulte de ces chiffres que le concours, qui a été autrefois très difficile, peut être considéré comme relativement facile pendant ces années où les besoins de l'enseignement secondaire des jeunes filles vous obligent à nous demander un plus grand nombre d'agrégées. Voici les observations auxquelles les différentes épreuves ont donné lieu :

Morale.

Épreuve commune à l'examen écrit.

Examen écrit. — L'épreuve écrite de morale est dans l'ensemble, cette année, supérieure à celle du concours de 1905; cela s'explique par la nature du sujet moins philosophique,

et prêtant à des réflexions d'un ordre qui paraît plus accessible aux aspirantes. Il s'agissait, à propos d'une belle pensée de Michelet, de définir ce que l'on entend par l'*autorité morale*, et de chercher ce qui peut conférer une telle autorité.

Sur cette question plusieurs candidates ont écrit des pages vraiment intéressantes; plusieurs ont su trouver une expression excellente et parfois même un véritable accent; dans beaucoup de copies, cependant, l'analyse reste insuffisante, et on se contente trop d'idées vagues et générales ou même de sentiments et d'impressions. Certaines (heureusement peu nombreuses) sont gâtées par l'abus d'un langage philosophique d'autant plus choquant, dans sa pédanterie, que la pensée qu'il exprime est elle-même peu philosophique. C'est dans une de ces copies que nous avons relevé cette étymologie inattendue du mot *autorité* : « venant du mot latin *auto* qui veut dire soi-même »; peut-être est-ce ici une excellente occasion de recommander aux candidates la modestie, la simplicité — et la prudence.

Voici une autre critique : c'est que la culture paraît vraiment trop spécialisée, trop restreinte aux questions portées au programme. Ainsi s'agit-il de donner des exemples d'autorité morale? Presque tout le monde cite Socrate, qui était au programme; plusieurs citent la mère Angélique (Pascal étant au programme, on a étudié Port-Royal). Les historiennes citent Périclès qui figurait au programme d'histoire, ou, quoique plus rarement, Saint-Louis, arbitre entre le roi d'Angleterre et les barons (le programme d'histoire portait sur cette période de l'histoire de l'Angleterre); mais, citant Saint-Louis, on n'a pas l'idée de nous le montrer dans d'autres circonstances. Et aucune historienne n'a songé, pour ne citer qu'un nom très connu, à Washington : il n'était pas au programme.

Parmi les notes attribuées aux copies de morale, nous relevons trois 17 (dont un dans la section d'histoire), deux 16 (dont un dans la section d'histoire), un 14 1/2, deux 14. Tout cela indique un ensemble, en somme, satisfaisant. Les notes des historiennes, si l'on excepte le 17 et le 16 déjà cités, ne s'élèvent guère au-dessus de 12, mais leur note la plus basse est un 8, tandis que nous trouvons pour des littéraires un 7 et un 5.

Examen oral. — Les épreuves orales ont été beaucoup plus faibles que l'épreuve écrite. Une seule leçon a obtenu la note 15 1/2, une autre a été notée 13 1/2, toutes les autres oscillent au-dessus de 10, ou autour de 10, sauf 3 épreuves qui sont descendues beaucoup plus bas.

Comme l'année dernière, les leçons étaient de deux types : leçons de caractère théorique et leçons de caractère historique, les moralistes portés au programme étant Socrate et Pascal. Théoriques ou historiques, les leçons ont été faibles, et les candidates qui avaient fait des compositions écrites satisfaisantes nous ont désappointé à l'examen oral. Comment expliquer cela ? Probablement ainsi : le programme théorique portait, cette année, sur les questions relatives à l'*intelligence*, et là-dessus les qualités de précision, de méthode sont indispensables ; il y faut aussi un peu de l'esprit proprement philosophique ; or, ce n'est point le fort de nos candidates. Et cependant aucun sujet vraiment technique n'a été donné ; les questions posées avaient un caractère tout à fait élémentaire ; il y a là, évidemment, un défaut de culture première. Un des membres du jury, qui a la pratique de l'enseignement des jeunes filles, se demande si ce défaut de culture n'est pas, en particulier, un défaut de culture scientifique ; en effet, au lycée, les mathématiques sont facultatives en 4e et 5e année, et le diplôme de fin d'études ne les comporte pas obligatoirement. Cela aurait, dès le lycée, des conséquences fâcheuses pour les cours de morale et de psychologie. A plus forte raison, et plus tard, l'esprit ne souffre-t-il pas de n'avoir pas été plié à la gymnastique que donne l'éducation scientifique ? Tout au moins faudrait-il que cette gymnastique trouvât un équivalent dans la rigueur des méthodes appliquées à l'éducation littéraire.

Venons maintenant aux leçons de caractère historique. Ces épreuves qui supposent la connaissance et la compréhension de quelques moralistes étudiés de plus près sont une très bonne pierre de touche pour juger de la vigueur et de la pénétration de l'esprit. Sur un sujet général de morale, avec du sentiment et quelques remarques fines on peut faire illusion ; mais il n'en est pas de même quand il s'agit de ces sujets précis ; l'insuffisance s'y masque plus malaisément. Di ons qu'elle a un peu trop paru dans le con-

cours de 1906 : insuffisance de connaissances, d'une part, insuffisance de compréhension des idées, des doctrines, d'autre part. Cela ne nous fait point regretter d'avoir innové dans ce choix de sujets. Des illusions sont ainsi dissipées, leurs points faibles sont indiqués aux aspirantes, en même temps que des indications leur sont données sur la méthode de travail à suivre. N'oublions pas, d'ailleurs, que les nouvelles agrégées auront à faire étudier à leurs élèves de 4e année quelques uns des principaux moralistes anciens et modernes; il n'est donc pas inutile que les épreuves de l'agrégation visent cette partie de leur tâche.

Langues vivantes.

Epreuve commune.

Examen écrit. — Trente-quatre jeunes filles ont composé pour l'anglais, et douze pour l'allemand ; seize ont subi les interrogations orales pour l'anglais, et neuf pour l'allemand. Si l'on interprétait cette statistique, on remarquerait que les candidates pour l'allemand ont eu les trois quarts des leurs admissibles, les candidates pour l'anglais une moitié seulement; mais ces interprétations sont téméraires. Notre collègue du jury pour les langues vivantes insinue cependant que l'étude de l'anglais, en vue d'une composition écrite de moyenne difficulté, exige un moindre effort d'attention et de réflexion, engendre par suite un moindre profit que l'étude de l'allemand.

Pour l'épreuve de version on a tâché, comme les années précédentes, de compenser, par plus de difficultés dans le rendu, les facilités d'interprétation offertes par le texte anglais. Comme les années précédentes, d'ailleurs, c'est l'aisance et le sens des équivalences qui, dans la version anglaise, fait le plus défaut. Le texte, un morceau d'Addison, a rarement été traduit avec la fine nuance d'humour qu'on eût souhaitée; il n'a guère donné lieu, d'autre part, qu'à un petit nombre de contre-sens; les fautes matérielles consistent, le plus souvent, en inexactitudes ou équivoques. Les notes vont en majorité de 8 1/2 à 12 (sur 15), quelques-unes au-dessus, quelques-unes au-dessous de cette zone moyenne. La proportion, à cet égard, est sensiblement la même pour les deux

langues ; et c'est aussi, d'ailleurs, l'aisance dans la traduction qui manquait surtout dans les versions allemandes, le sens général du fragment de lettre de Humboldt à Schiller n'ayant prêté (en dehors d'une mauvaise copie) qu'à peu d'erreurs d'interprétation.

Examen oral. — Il semble, à considérer l'ensemble des épreuves orales de langues vivantes, que les aspirantes soient moins préparées à se servir de la langue étrangère pour leur commentaire, à mesure qu'elles s'éloignent de leurs années de préparation immédiate. Professeurs ou répétitrices, elles ont sans doute moins l'occasion qu'à l'école de Sèvres ou au collège Sévigné de se servir un peu couramment de l'anglais ou de l'allemand. Peut-être faut-il expliquer ainsi certaines inégalités entre les épreuves en général de telle aspirante et son épreuve orale de langue vivante, et même certain manque de correspondance entre l'épreuve écrite et l'épreuve orale de langue vivante pour telle autre aspirante. Ajoutons que, si la plupart des aspirantes sont en mesure de lire un ouvrage anglais ou allemand, le commentaire reste toujours un peu étriqué, ou d'une généralité telle qu'il s'appliquerait à n'importe quel passage du même auteur. Les aspirantes, maintenant surtout qu'elles ont dix minutes de plus pour la préparation de leur texte, doivent s'efforcer d'éclairer leur explication par tous les « jours » capables de faire valoir leur culture et leur information. — Nous avons insisté, dans des rapports antérieurs, sur l'intention ferme du jury de faire servir l'épreuve de langues vivantes non seulement au contrôle de la connaissance d'une langue étrangère, mais à la mesure de la valeur de l'esprit et de sa culture générale.

Littérature.

Composition écrite. — Il m'est nécessaire, pour l'intelligence des observations qu'appelle cette composition écrite, de rappeler le texte proposé :

« Que pensez-vous de ces réflexions qu'inspire à Sainte-Beuve, dans la dernière partie de son *Port-Royal* (VI, XI), la *Correspondance de Racine et de Boileau*? « Une lettre de Racine à Boileau (de Fontainebleau, 3 octobre 1694), qui roule

tout entière sur la correction de quelques strophes des *Cantiques spirituels*, nous montre jusqu'à quel point il était minutieux dans ses scrupules de diction poétique. On touche par cette lettre les plus petits fils de sa trame, tandis qu'elle est encore sur le métier. On voit combien ces grands poètes étaient attentifs à tout, ne négligeaient aucun soin pour atteindre le mieux. On y voit combien le grand Racine était jusqu'au bout un petit enfant en matière de langage et de style; mais cette docilité et ces scrupules même sont le chemin et les degrés de la perfection. Sans doute Gœthe et Schiller écrivent sur de plus grandes choses; mais ne rougissons pas de nos pères et de ce qu'à leur génie ils mêlaient beaucoup de simplicité. »

Le développement de ce sujet comportait deux parties qui pouvaient être d'ailleurs d'inégale étendue. Les aspirantes devaient montrer la justesse du sentiment de Sainte-Beuve sur la correspondance de Racine et de Boileau si simple et par là même si caractéristique et si instructive. — Mais Sainte-Beuve a-t-il entièrement raison? Peut-on nier que les lettres de ces deux grands poètes ne déçoivent un peu les lecteurs de notre temps par la médiocrité de la plupart des sujets qui y sont traités? Les poètes modernes nous ont habitués à d'autres confidences; leur génie moins tranquille, moins sûr, plus ambitieux peut-être, se complaît à des problèmes d'un autre ordre et leurs théories, leurs ardeurs, leurs angoisses parfois nous séduisent et nous révèlent entre leurs âmes et la nôtre une sorte de parenté. « Ne rougissons » donc « pas de nos pères », comme dit Sainte-Beuve, mais ne sachons pas non plus mauvais gré aux modernes d'avoir agrandi le domaine où se confinait la pensée de leurs prédécesseurs. — Aussi bien le jugement de Sainte-Beuve ne lui est-il pas dicté par un pur sentiment d'admiration à l'égard des hommes du XVIIe siècle; son éloge de Racine et de Boileau est une critique indirecte de quelques contemporains illustres dont les prétentions l'irritaient. N'oublions pas en effet que la dernière partie du *Port-Royal* a été rédigée dans les premières années du Second Empire.

Il semble que ce sujet pouvait paraître intéressant à des aspirantes qui avaient dû étudier, conformément à leur programme, et la Correspondance de Racine et de Boileau, et le Sainte-Beuve d'après 1848. Quelques-unes d'entre elles,

cependant, se sont méprises et se sont bornées à une sorte de compte rendu de la Correspondance de Racine et de Boileau, ou même à l'analyse de la lettre citée par Sainte-Beuve; telle autre, au contraire, sans rien dire de Racine et de Boileau, a cru ne devoir traiter que les caractères généraux de la critique de Sainte-Beuve.

Il y a eu de meilleures copies cependant; il n'en est guère qu'une qui nous ait donné tout à fait satisfaction; nous lui avons donné 16. En dehors de cette note, 10 a été la vraie moyenne; six copies ont atteint 13 ou 13 1/2, cinq sont descendues au-dessous de 8.

Il nous a paru que la plupart des dissertations que nous jugions plus ou moins défectueuses décelaient bien moins, chez ces jeunes filles, l'inintelligence du sujet qu'une sorte de timidité à exprimer franchement leurs sentiments. On percevait que plusieurs eussent dit plus nettement ce qu'elles pensaient des réflexions de Sainte-Beuve, si elles n'avaient craint de s'aliéner peut-être leur juge en avouant leur sympathie pour d'autres poètes encore que Racine et Boileau. Si notre impression est fondée, il faut regretter chez des jeunes filles d'esprit déjà formé cette espèce de réserve excessive et cette tendance enfantine à se soucier moins de dire des choses vraies que des choses que l'on suppose à tort ou à raison agréables au jury. Il importe que nos aspirantes soient persuadées que les mérites qu'un jury, quel qu'il soit, préférera toujours à tous les autres, c'est, avec la netteté, la sincérité, et la rectitude du jugement.

Lecture expliquée. — Il n'est qu'un petit nombre d'aspirantes qui dans cette épreuve aient été tout à fait insuffisantes; quatre d'entre elles seulement sont descendues au-dessous de 10, et aucune n'a mérité une note inférieure à 8; mais la moyenne des notes ne s'élève guère au-dessus de 11 1/2; deux aspirantes atteignent la note 13, une la note 15, une la note 16.

La plupart des explications ont manqué non seulement d'éclat, mais encore de sûreté. Il semble que beaucoup de nos aspirantes en soient encore à ignorer que l'étude des textes comporte des procédés précis et méthodiques. Certes, la délicatesse du goût restera toujours la qualité la plus précieuse de quiconque, professeur ou critique, essayera de faire appré-

cier le génie d'un grand écrivain. Mais avouons, d'autre part, qu'on ne peut prétendre à la pleine intelligence des textes, si l'on manque de certaines connaissances, qui ne s'acquièrent que par un travail bien dirigé. Pour nous en tenir au programme de cette année, pénétrera-t-on tous les mérites de l'auteur d'*Andromaque* si l'on ne connaît ni ses sources ni ses variantes ? Comprendra-t-on complètement ou la *Lettre sur les Spectacles* de Rousseau, ou le *Chateaubriand* de Sainte-Beuve, si l'on n'est pas en état de reconnaître chez ces deux écrivains telle allusion aux choses contemporaines, tel souvenir de leurs lectures ?

Nous ne saurions donc trop engager les aspirantes à renoncer à ces appréciations molles, générales, arbitraires, sans sincérité et sans précision, qui ne forcent l'assentiment de personne et qui, n'apprenant rien d'exact aux élèves, les laissant à la surface des choses, sont par là même pour ces élèves du plus fâcheux exemple.

Le juge spécial de la lecture expliquée dans notre jury n'était pas le même cette année que les années précédentes. On peut, par les observations qui précèdent, se rendre compte que la façon d'entendre la lecture expliquée et de la juger n'a pas changé. Les aspirantes se laisseront-elles convaincre et dirigeront-elles leur préparation comme on le leur demande depuis plusieurs années ?

Grammaire.

Les matières du programme étaient cette année les suivantes :

1. Les formes et la syntaxe du verbe dans la langue actuelle.

2. Les emprunts faits par le français à l'anglais, à l'allemand, à l'italien et à l'espagnol depuis le XVIe siècle.

3. Le vocabulaire et la syntaxe de Racine d'après *Andromaque*.

4. La strophe.

Une seule leçon a été donnée sur la strophe, et dans la façon de la proposer on s'était efforcé de guider la candidate. Celle que le hasard du tirage au sort a chargée de faire cette leçon a montré une connaissance très insuffisante de cette

partie de son programme ; elle n'a obtenu que la note 7 1/2.

Une étude des principaux caractères du vocabulaire de Racine, d'après les scènes 1 et 2 de l'acte II d'*Andromaque*, a été présentée avec une certaine finesse, mais de graves lacunes ont empêché de lui attribuer plus que la note 11.

Les emprunts aux langues étrangères ont fourni la matière de deux leçons ; l'une, sur la vie des mots étrangers une fois introduits dans le français, a été faite d'une façon assez complète mais trop confuse, et a été notée 11 ; l'autre dont la donnée était l'influence de l'italien et de l'espagnol sur le français au XVIe siècle et au début du XVIIe, a valu la note 15 1/2 à l'aspirante qui y a fait preuve d'une bonne connaissance du sujet et de louables qualités d'exposition.

Toutes les autres leçons ont porté sur les formes et la syntaxe du verbe ; les notes attribuées ont varié de 6 à 15 1/2. D'où, pour l'ensemble des notes de l'épreuve orale de grammaire, une moyenne générale de 11.

Ce résultat peut à première vue sembler satisfaisant, mais peut-être ne l'est-il qu'en apparence, en particulier pour les leçons de grammaire pure. Il nous a paru en effet que les aspirantes, tout en étant bien informées, et en ayant consciencieusement, la plupart, étudié cette partie du programme, récitaient un cours ou un livre plutôt qu'elles ne faisaient une exposition personnelle ; l'assimilation des matières apprises était visiblement incomplète. De plus quelques-unes, capables de composer une assez bonne leçon générale, en ont diminué la valeur par de grossières erreurs d'analyse : l'une, par exemple, ayant à exposer les fonctions de l'infinitif dans la proposition, les a exposées avec ordre et netteté, mais a fait d'*ordonner* un complément dans *il ne ne m'est pas permis d'ordonner* et de *que* le complément de *paraître* dans : *que vois-je ici paraître* ? Une autre a semblé étonnée qu'on la critique de voir dans *il est venu* une forme passive.

Sans renoncer aux leçons générales, dont la tradition est établie, et dont le maintien nous semble pour bien des raisons indispensable, nous pensons à l'avenir en réduire légèrement le nombre au profit de leçons pratiques faites d'après un des textes littéraires du programme. Nous prévenons loyalement les candidates de cette intention. Deux commentaires proposés cette année sur la forme et l'emploi des

verbes de deux passages d'*Andromaque* ont été en effet particulièrement significatifs et décisifs : l'un nous a révélé chez l'aspirante des connaissances solides et d'une étendue suffisante, l'autre a mis à nu une ignorance, inadmissible pour un futur professeur, des principes les plus élémentaires de la grammaire. En augmentant la proportion des épreuves de ce genre, nous voulons aussi avertir les aspirantes qu'elles ont moins à faire étalage de théories savantes qu'à exposer, et à expliquer, d'une façon nette et raisonnée, les phénomènes grammaticaux qu'elles auront plus tard à enseigner à des enfants.

Histoire et Géographie.

Examen écrit. — Le sujet d'histoire était : l'établissement de la Grande Charte en Angleterre au XIIIe siècle. Les copies ont toutes, sauf une, atteint ou dépassé la moyenne, presque toutes dénotent des connaissances nombreuses, et un petit nombre l'incapacité de les mettre en œuvre. On y constate trop souvent encore l'abus des termes abstraits qui dispensent de se représenter avec précision les objets réels (institutions ou groupes d'hommes) qu'ils cachent; la forme est en général molle et aboutit rarement à une expression décisive et rigoureuse. Dans l'ensemble pourtant l'épreuve écrite a été supérieure à l'épreuve orale.

Examen oral. — En *Histoire*, la plupart des leçons ont été passables, mais aucune ne s'est élevée notablement au-dessus de la moyenne, la note maximum n'a pas dépassé 14; les programmes ont semblé préparés avec soin, même la dernière question, Histoire d'Afrique au XIXe siècle, dont l'étude réclamait des recherches nombreuses et relativement difficiles. En outre, presque toutes les candidates ont fait preuve de qualités d'exposition réelles. Les élèves sortant des écoles et surtout des chargées de cours ont montré qu'elles étaient déjà familiarisées avec l'usage de la parole.

Mais cette aisance est presque toujours banale, et dénote plus de mémoire et de savoir-faire que d'esprit critique, de réflexion et d'originalité. On abuse des mots vagues, on répète parfois mot pour mot les développements connus d'un manuel, on insiste sur des détails sans intérêt, tandis que, faute

de pénétrer son sujet, on ne sait pas le délimiter exactement, qu'on laisse de côté les événements les plus importants, qu'on néglige enfin de donner le relief qu'ils réclament à des faits ou à des personnes de premier ordre. C'est ainsi qu'une leçon, d'ailleurs abondante, sur Louis XIV et les Protestants témoigne d'une ignorance presque complète de l'Édit de Révocation; l'aspirante n'avait pas eu la curiosité de le lire.

Les aspirantes doivent se convaincre que l'essentiel n'est pas de présenter une question avec un certain agrément banal, ce qui est du reste quelque chose, mais de montrer qu'on la connaît assez pour en saisir les faits caractéristiques, pour essayer de les pénétrer et pour faire ressortir ce qui en constitue l'intérêt et l'originalité au point de vue de l'histoire générale.

En *Géographie*, trois leçons ont obtenu 16, 15 et 14 1/2; presque toutes ont obtenu des notes au dessus de la moyenne. Elles témoignaient d'une étude consciencieuse des questions du programme et parfois même d'un sentiment assez exact de ce que comporte une étude géographique. C'est pourtant de ce dernier côté que les candidates doivent porter toujours leur principal effort. Il y a eu quelques bonnes leçons sur les grandes régions actuelles d'immigration, sur la région des Grands Lacs américains, sur les conditions géographiques de la naissance et du développement des centres urbains; elles montraient la préoccupation manifeste de rechercher les causes et d'enchaîner logiquement les phénomènes d'ordre divers. Mais à côté de ces leçons intéressantes, il en a été fait quelques-unes qui étaient faibles. Par exemple une leçon sur le Mississipi a consisté trop exclusivement dans l'énumération des régions et des villes traversées : on n'avait négligé que l'essentiel, à savoir comment le fleuve résultait des conditions naturelles de la région, et comment il avait agi sur cette région pour en favoriser le développement humain. On n'est pas assez porté à présenter les faits géographiques comme des modalités de lois universelles; l'étude qu'on en fait manque de précision et de pénétration, parce qu'elle ne repose pas souvent sur une connaissance suffisante des principes de la géographie générale.

Chaque rapport depuis plusieurs années vous fait part, Monsieur le Ministre, d'une légère modification apportée par

le jury aux épreuves, et qui, sans exiger un remaniement du statut de l'examen, les rend mieux adaptées et plus équitables. Nos collègues pour l'histoire nous avaient demandé plusieurs fois de faire aux épreuves spéciales qui les concernent une plus grande place. Mais nous tenions à ne pas vous proposer d'augmenter le nombre des épreuves, à maintenir, à l'examen écrit au moins, la part dominante des épreuves communes aux deux sections, et à maintenir enfin une certaine proportion voulue entre l'importance accordée à l'histoire et l'importance accordée à la géographie. Nous avons résolu ce petit problème en vous proposant d'attribuer en 1907 et les années suivantes un coefficient plus élevé aux épreuves orales seulement d'histoire et de géographie qui seront cotées sur 30 au lieu de l'être sur 20. Ainsi, à l'écrit, rien de changé et nulle ne sera admissible, même pour l'histoire, qui n'aura commencé par faire preuve d'une culture morale et pédagogique en même temps que de la connaissance d'une langue étrangère. Mais, dans le résultat final, la spécialité reprendra l'avantage et pèsera d'un poids plus lourd. — Le jury a été unanime à trouver juste cette réforme et les historiens de ce jury ont, de leur côté, déclaré s'en contenter.

Telles sont, Monsieur le Ministre, les remarques sur le concours passé, et telle est la modeste réforme pour le concours futur que mes collègues et moi avons à vous soumettre.

R. Thamin,

Président du Jury.

LES CLASSES D'UNE HEURE
ET LES COMPOSITIONS DU SECOND CYCLE

Le principe des classes d'une heure a-t-il été proclamé intangible et sacré? D'autre part celui de la variété dans les enseignements doit-il être compris dans ce sens que jamais les mêmes élèves ne puissent passer plus d'une heure avec le même professeur quand il est possible de faire autrement, et que, s'il faut aller jusqu'à deux heures pour quelques-uns, on ne s'y résigne du moins que comme à une fâcheuse extrémité? Si oui, le censeur est mis dans l'impossibilité d'établir un tableau de service rigoureusement applicable. Le régime des compositions dans les hautes classes l'en empêche en effet, comme il est aisé de s'en convaincre. Bornons-nous à un exemple.

Le professeur de Première ABC, désirant, comme c'est son droit et peut-être son devoir, mettre ses élèves dans les conditions qu'ils subiront au baccalauréat, veut les faire composer pendant trois heures en dissertation française. Mais il ne les a jamais plus d'une heure sous sa direction. Il quête alors les deux heures qui lui manquent aux deux ou trois collègues qui le précèdent ou le suivent. Pour lui être agréable le professeur d'histoire supprime bénévolement sa classe de géographie à huit heures, et surveille la composition. A neuf heures, c'est le tour du professeur principal. A dix heures et quart, le professeur de mathématiques en AB et celui de physique en C doivent eux aussi sacrifier leur classe pour se partager l'heure de surveillance qui reste; car leur collègue de 1re ABC est appelé en D par le malicieux tableau de service.

Il y a sans doute d'autres combinaisons. Mais quelles qu'elles soient, elles ont toutes nécessairement pour résultat de bouleverser l'emploi du temps de plusieurs professeurs. De plus l'accord ne

s'établissant qu'à charge de revanche, il en résulte des répercussions indéfinies. C'est ainsi que le tableau de service est modifié à peu près chaque semaine parce qu'il n'est pas adapté aux nécessités de la vie scolaire.

Mais, le plus piquant, c'est que l'adaptation indispensable est le fruit d'une entente cordiale du professeur intéressé non pas seulement avec un, deux ou trois collègues, mais encore avec l'Administration qui a voulu l'impossible répartition du travail hebdomadaire. Car il faut prévenir l'Administration de l'accroc fait au programme qu'elle a tracé. Elle ne peut que l'autoriser, c'est-à-dire reconnaître que, pour obéir à je ne sais quelles prescriptions, elle a distribué les tâches sans aucun souci des réalités.

J'omets volontairement un cas plus grave. Peut-être néanmoins n'est-il pas imaginaire : le professeur, excédé d'avoir chaque fois besoin de recourir à un ou plusieurs collègues, se décide à n'accorder à ses élèves pour leur composition que le temps dont il dispose personnellement, c'est-à-dire une heure. Il peut se dire, non sans apparence de raison : « Après tout, ce n'est pas moi qui suis responsable. Si on veut que je fasse composer trois heures, ou même seulement deux, qu'on me les donne, et qu'on ne me mette pas dans la nécessité d'en mendier une ou deux à droite et à gauche tous les quinze jours à perpétuité. »

Pour épargner aux uns et aux autres l'ennui soit de consacrer, chaque semaine, un certain temps à rechercher la meilleure façon de ne pas se conformer au tableau de service, soit de s'y conformer à contre-cœur, ne serait-il pas préférable de le concevoir tout autrement ? Qu'est-ce qui empêche de recourir, sinon en seconde, du moins en première — puisque les instructions de 1902 ne s'y opposent point à ma connaissance — aux classes de deux heures pour certaines facultés, en particulier le français ? Il y en aurait une dans toutes les sections. Elle serait précédée ou suivie, en ABC, d'une classe d'une heure affectée au latin, et en D, si possible, d'une heure entièrement libre. Alors le professeur, sans troubler le service de personne, pourrait donner des compositions de trois heures ou au moins de deux en latin et en français. — Autre répartition pour ABC : de 8 à 9 français, de 9 à 10 latin, de 10 1/4 à 11 1/4 grec pour la section A, et rien du tout pour les sections BC, que le professeur retiendrait avec AB le jour de la composition. Voilà pour le professeur principal de Première.

Les autres maîtres du second cycle bénéficieraient de la règle suivante. On leur confierait, s'ils ont seulement deux heures de service hebdomadaire, les mêmes élèves deux heures de suite une fois par semaine. Je dirais volontiers deux et trois fois pour quelques-uns de ceux qui ont un service de plus de quatre heures.

Faudrait-il excepter les professeurs de langues vivantes, parce qu'il importe, surtout avec la méthode directe, de fractionner davantage l'enseignement ? — A cette objection je réponds d'abord que le fractionnement demandé subsisterait pour les deux sections importantes de première et de seconde : les sections BD. Outre la classe de deux heures qui leur serait commune avec les sections AC, elles auraient en effet, un autre jour de la semaine, une classe supplémentaire d'une heure, puisqu'elles ont trois heures de classe par semaine, pour la première langue vivante. Quant à la seconde, elle donne lieu à quatre heures de classe par semaine et par suite à un fractionnement plus facile encore. — Mais enfin admettons pour un instant que la règle des deux heures consécutives ne s'applique pas aux langues vivantes. Dans ce cas trois moyens se présentent de faire composer deux heures :

1° Le maître s'entendrait chaque fois avec un collègue et avec l'Administration : c'est le système critiqué plus haut.

2° Le censeur établirait un tableau de service spécial aux époques où ont lieu les compositions de langues vivantes. A côté de la règle, fixée par le tableau principal, il y aurait donc l'exception soulignée par le tableau spécial. Elle prescrirait aux professeurs dont le service serait le mieux adapté à la combinaison de céder leur place à leurs collègues de langues vivantes, quitte à se rattraper sur ces derniers dans une occasion également bien appropriée. En d'autres termes elle consacrerait par un règlement officiel le jeu innocent mais non pas inoffensif des contrats passés entre professeurs et par suite la désorganisation chronique pour laquelle on se serait jusqu'alors contenté d'arrangements officieux et non écrits. Or, comme le nombre des classes et sections où les programmes prévoient des langues vivantes est assez considérable, l'exception entrerait en vigueur chaque mois pour beaucoup de maîtres, c'est-à-dire qu'elle cheminerait le long de la règle d'une manière à peu près permanente d'un bout de l'année à l'autre. Les professeurs atteints voudraient bien avoir l'obligeance d'y penser au moment opportun. N'y aurait-il pas quelques oublis?...

3° Le maître donnerait à la composition deux de ses classes hebdomadaires et la couperait ainsi en deux. Il s'ensuivrait au moins que nul ne serait dérangé. Mais on resterait encore assez loin des conditions imposées par le baccalauréat, où il s'agit de savoir employer trois heures *consécutives*.

Les trois moyens proposés, tout comme la classe de deux heures, offrent donc des inconvénients. Comment sortir de ces difficultés ? En traitant par le mépris la question du baccalauréat et en admettant les compositions d'une heure pour les langues vivantes ? Il resterait à prouver que la préoccupation du baccalauréat est, sur-

ce point particulier, antiéducative. Il faudrait démontrer qu'il est mauvais de contraindre des élèves de Seconde et surtout de Première à subir, pour composer, des séances de deux heures consécutives. Je ne me charge point, quant à moi, de la démonstration. Si on la faisait, convaincante — il ne me déplairait pas de constater qu'elle vaudrait a fortiori pour ou plutôt contre le baccalauréat lui-même, et qu'elle lui porterait, dans la crise qu'il traverse en ce moment, un coup peut-être assez dangereux.

Bref, tout bien pesé, en attendant que les spécialistes prennent sur ce point un parti auquel il conviendra de se ranger, je reste tenté d'appliquer même aux langues vivantes la règle des deux heures consécutives pour l'une des classes hebdomadaires en Première et Seconde BD et pour l'unique classe qui réunirait les quatre sections.

En outre ces deux heures devraient, *autant que possible*, et pour toutes les matières, être placées, en Première et au-dessus, de telle sorte qu'il soit loisible au maître, s'il lui plaît ainsi, d'en ajouter une sans déranger aucun collègue, en restant, par exemple, jusqu'à onze heures avec des élèves qu'il fait composer depuis huit heures, ou en les prenant d'une heure à quatre heures.

Pour la Troisième et les classes inférieures il est plutôt malaisé d'établir le tableau de service de manière que les élèves ne soient jamais plus d'une heure tout au moins avec le professeur principal. C'est le point essentiel — qui d'ailleurs devrait toujours être assuré. La question ne se pose donc pas en quelque sorte pour le premier cycle, mais pour le second et spécialement pour les classes de Seconde et de Première. Car les autres n'ont pas perdu en somme l'habitude de travailler deux heures durant sous un seul maître. Le minimum de deux heures pour chaque composition reste donc assuré par l'usage aux professeurs de ces hautes classes. Il suffirait de leur ménager la possibilité des trois heures.

En résumé, si la mesure que je propose était reconnue bonne,

1° les élèves du second cycle passeraient obligatoirement au moins une fois par semaine deux heures consécutives avec les professeurs qui leur donnent hebdomadairement deux heures [1] ou plus.

1. Je dis deux heures et non pas trois, bien que je songe surtout aux trois heures réglementaires de la langue vivante principale. En effet deux des trois heures consacrées à cette langue sont communes aux quatre sections. Par suite les élèves de BD ont forcément deux heures de classe avec ceux d'AC. Pour eux seuls ils n'en ont qu'une. Si donc on veut leur donner une classe de deux heures, on ne peut s'empêcher d'y englober ceux d'AC. Mais, comme ceux d'AC *n'ont que ces deux heures dans toute la semaine*, il s'ensuit que le chiffre 2 est obligatoire, et le chiffre 3, impossible. Ce dernier aurait d'ailleurs l'avantage — mais aussi l'inconvénient — de soustraire au règlement proposé les deux heures d'histoire ancienne en première et en seconde

2° outre ces deux heures, les élèves de Première ABC, toujours obligatoirement, *pourraient*, chaque semaine, sans perdre une classe, en passer une troisième avec le professeur de lettres.

Ce règlement en deux articles, une fois adopté, mettrait fin aux petits marchés que les professeurs sont obligés de conclure entre eux sous le régime de morcellement que je combats. Ils auraient ainsi la double joie d'appliquer les principes d'une bonne pédagogie, et d'y réussir sans contraindre l'Administration à s'avouer imprévoyante. Enfin, les professeurs ayant désormais à leur portée le moyen de donner à leurs élèves des compositions de deux heures, elles pourraient à leur tour être rendues, sans ironie, obligatoires pour un certain nombre de matières, *au moins* dans le second cycle. Et j'ajoute que bien des professeurs du premier se verraient avec plaisir soumis à la même obligation.



Qu'il me soit permis d'éclaircir par les tableaux suivants ce que la théorie précédente risque peut-être de laisser dans l'ombre. Dans le tableau A, qui a été préparé avec une conscience professionnelle parfaite et un respect trop scrupuleux, *je l'espère*, des deux principes combattus ici, la classe d'une heure triomphe à très peu près sur toute la ligne et de toutes les manières. En effet non seulement les professeurs ne font pas (sauf une seule exception) des classes de deux heures, mais encore ils ne gardent pas plus d'une heure (sauf ladite exception) *tous* les mêmes élèves pour des exercices différents. Je ne tiens pas compte des deux heures consécutives d'exercices pratiques parce que, dans la salle où ils ont lieu, il serait impossible de s'installer pour une composition, et c'est de ce seul point que je m'occupe. Le tableau A réalise donc, ou peut s'en faut, l'idéal supposé des nouveaux programmes sur la répartition des matières enseignées.

Résolument je me suis efforcé, dans le tableau B, qu'en plusieurs lycées il serait très facile de perfectionner, de viser un idéal tout différent; et, jusqu'à preuve du contraire, je me refuse à croire que mon projet soit subversif.

Le tableau C compare les tableaux A et B sous le rapport des heures qu'ils réservent à chaque professeur pour ses compositions.

Distribution des heures de classe en Première

TABLEAU A.

Horaire	Lundi A	Lundi B	Lundi C	Lundi D	Mardi A	Mardi B	Mardi C	Mardi D	Mercredi A	Mercredi B	Mercredi C	Mercredi D
8-9	Grec	2ᵉ Langue vivante	Exerc. pratiques	2ᵉ Langue vivante	Français			Mathém.	Latin			Mathém.
9-10	Grec	1ʳᵉ Langue vivante	Exerc. pratiques	1ʳᵉ Langue vivante	Latin		Mathém.	Histoire	Première langue vivante			
10 1/4-11 1/4	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Français.	Grec	. . . . .	. . . . .	Sc. phys.	. . . . .	2ᵉ Langue vivante	Dessin géom.	2ᵉ Langue vivante
11 1/4-12	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Dessin géom.	. . . . .
2-3	Géographie			Exerc. pratiques	Histoire moderne			Français	Latin			Dessin géom.
3-4	Histoire ancienne		Mathém.	Exerc. pratiques	Sciences physiques M. X.		Sc. phys. M. Y.	Mathém.	Mathématiques		Sc. phys.	Dessin géom.

Horaire	Jeudi A	Jeudi B	Jeudi C	Jeudi D	Vendredi A	Vendredi B	Vendredi C	Vendredi D	Samedi A	Samedi B	Samedi C	Samedi D
8-9	Dessin d'imitation				Français			Sc. phys.	Latin			Sc. phys.
9-10	Dessin d'imitation				Histoire ancienne		Sc. phys.	Français	Histoire moderne			Mathém.
10 1/4-11 1/4	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Grec	2ᵉ Langue vivante	Mathém.	2ᵉ Langue vivante	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Histoire
11 1/4-12	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .			
2-3	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Français			Géogr.	Grec	2ᵉ Langue vivante	Mathém.	2ᵉ Langue vivante
3-4	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Latin		Mathém. M. N.	Mathém. M. Z.	Première Langue vivante			

Distribution des heures de classe en Première

TABLEAU B.

Horaire	Lundi A	Lundi B	Lundi C	Lundi D	Mardi A	Mardi B	Mardi C	Mardi D	Mercredi A	Mercredi B	Mercredi C	Mercredi D
8-9	Grec	2e Langue vivante	Exerc. pratiques	2e Langue vivante	Français			Histoire	Histoire moderne			Français
9-10								Géogr.	Latin			Mathém.
10 1/4-11 1/4	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Français[1]	Latin			. . . . .	. . . . .	. . . . .	Dessin géom.	
11 1/4-12	. . . . .	. . . . .	. . . . .		. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .		. . . . .
2-3	Géographie			Exerc. pratiques	Histoire ancienne		Sc. physiques	Mathém.	Sc. physiques		Mathém.	Dessin géom.
3-4	Histoire moderne								Mathématiques		Sc. phys.	

Horaire	Jeudi A	Jeudi B	Jeudi C	Jeudi D	Vendredi A	Vendredi B	Vendredi C	Vendredi D	Samedi A	Samedi B	Samedi C	Samedi D
8-9	Dessin d'imitation				Français			Sc. physiques	Latin		Mathém. M. N.	Mathém. M. Z Sc. phys.
9-10					Latin							
10 1/4-11 1/4	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	2e Langue vivante	. . . . .	2e Langue vivante	Grec	. . . . .	. . . . .	Histoire
11 1/4-12	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .		. . . . .		. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .
2-3	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .	Grec	1re Langue vivante	Mathém.	1re Langue vivante	Première Langue vivante			
3-4	. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .		2e Langue vivante		2e Langue vivante				

1. — Une amélioration aisée consisterait à reporter cette classe à l'après-midi et à la remplacer par celle des exercices pratiques. Il resterait trois après-midi libres au professeur de Première, et la circulaire du 10 septembre 1906 serait en somme encore suffisamment respectée.

TABLEAU C.

Tableau comparatif des heures dont disposent les professeurs de Première

pour faire composer leurs élèves d'après le Tableau A *et de celles dont ils disposent d'après le* Tableau B

Professeurs	Sections	Tableau A	Tableau B
de lettres	A	2 heures	2 heures
	A B C	1 —	3 —
	D	1 —	2 —
d'histoire	A B	1 —	2 —
	A B C	1 —	2 —
	D	1 —	2 —
de physique	A B	1 —	1 —
	C	1 —	2 —
	D	1 —	2 —
de mathématiques	A B	1 —	1 —
	C	1 —	2 —
	D	1 —	2 —
de langues vivantes	A B C D	1 —	2 —
	B D	1 —	2 —

Ces trois tableaux rendent sensible aux yeux le détail des deux systèmes mis en présence. Le tableau C souligne avec franchise soit le progrès soit le recul marqué par le second. Si c'est un progrès, il serait naturellement bon de l'imposer; si c'est un recul, il ne serait pas mauvais de l'interdire. Dira-t-on que la chose est indifférente? J'ai des raisons de croire que tous les administrateurs, tous les professeurs et tous les pères de famille ne sont pas de cet avis.

JULIEN FAJOLLES,
Censeur des études.

LES MÉFAITS DE LA CLASSE D'UNE HEURE

Ils continuent, paraît-il. Parents, élèves, professeurs s'entendent pour les signaler, sinon pour les corriger. Ils s'entendent, ou plutôt ils ne s'entendent pas; car leurs griefs sont ce qu'on peut rêver de plus divers, incohérent, contradictoire; à tel point qu'en les opposant l'un à l'autre et en les détruisant l'un par l'autre, on conduirait aisément la discussion au zéro, au point neutre, au néant absolu. Ce serait peut-être la prendre pour ce qu'elle vaut souvent, mais ce ne serait pas la prendre au sérieux. Pour la hausser à l'importance du sujet, distinguons donc et choisissons.

***

La classe d'une heure, dit-on, est une cause de surcharge pour l'enseignement, de surmenage non fictif. Pour le prouver, on montre que l'enseignement dans des classes d'une heure est surchargé, que les élèves y sont surmenés. — Je le crois bien, il en est réellement ainsi; le fait est patent; j'ajouterai qu'il était à prévoir. Que vaut-il contre la classe d'une heure? Exactement rien. Le surmenage, mot déjà vieux, est une très vieille chose; contemporain des classes de deux heures, il n'était pourtant pas leur œuvre; il était, comme il est, et comme il ne faudrait plus qu'il fût, l'effet d'une pédagogie défectueuse. Avec de longues et lentes classes de deux heures, des professeurs, jadis ou naguère, ont accablé leurs élèves : comment, s'ils n'ont pas changé, pourraient-ils ne pas les assommer sous le martèlement accéléré des classes d'une heure? Oui, cela était à prévoir, et il était à prévoir aussi que des professeurs ménagers du temps et des forces de leurs élèves deviendraient, par hostilité pour la réforme ou par méconnaissance des principes qui l'ont inspirée, les magisters

impitoyables qu'on nous dépeint aujourd'hui, non sans exagération d'ailleurs.

On ne peut pas discuter avec une hostilité de parti-pris, mais une méconnaissance peut se réduire, surtout par une expérience faite de bonne foi. Or la classe d'une heure est l'expérience la plus rigoureuse qu'on ait réalisée jusqu'ici sur les facultés d'attention, d'effort et d'assimilation des élèves en classe. Elle ne présente plus l'élasticité trompeuse des classes de deux heures, où si souvent le temps perdu passait avec la routine et l'ennui, où des exercices sacrifiés prenaient comme naturellement place en raison du moment même de leur apparition ou de leur succession, où l'on pouvait faire traîner les explications et dissimuler sous des dehors agréables ou pénibles, les relâchements nécessaires. Rejetant les artifices, les « trucs », la classe d'une heure oblige l'enseignement à suivre les forces des élèves et à s'y adapter exactement. A chaque instant, elle les mesure, les éprouve ; elle révèle le premier degré de l'épuisement. Elle ne porte avec elle l'accusation de surmenage que parce qu'elle en dénonce exactement les symptômes. De son cadre resserré la surcharge déborde : c'est ainsi qu'elle apparaît et sollicite les rectifications. La classe d'une heure veut une bonne économie de temps ; elle veut aussi une juste estimation de la capacité intellectuelle et de l'endurance physique des élèves. Elle est l'ennemie des rations trop lourdes et des menus trop chargés. Pour être bien faite, elle demande à être faite, c'est-à-dire combinée, dosée, équilibrée.

Par suite, elle demande aussi à être bien ajustée dans le programme hebdomadaire de l'enseignement. Et cela comprend le programme des classes et des études, des cours et des devoirs, des leçons et des préparations. L'ancien régime était celui de l'autonomie superbe, du despotisme, peut-être éclairé, des professeurs ; au fond, c'était l'anarchie, autorisée, entretenue autour de quelques enseignements imposés ou qui s'imposaient. Le nouveau régime est celui d'un concours réfléchi, d'une entente concertée. Comment risquer de surcharger les élèves si l'on se prête à l'organisation qu'il réclame, si, sans vouloir tirer à soi, on consent à faire sa partie préalablement réglée, dans la mesure et dans le ton où elle est écrite ? Tout à l'heure, dans la direction de la classe, c'est la considération des élèves qui nous offrait un perpétuel avertis-

sement contre le surmenage; maintenant, dans l'agencement des classes, c'est la consultation des collègues, c'est une communication réciproque et cordiale.

*
* *

Mais, dit-on encore, si la classe d'une heure peut éviter les surcharges, elle ne peut pas éviter cette rapide succession de matières et de disciplines diverses qui est liée à sa conception même; elle ne peut éviter que l'enseignement, au lieu d'être une étude, ne soit une revue, un défilé.

Laissons pour le moment l'imputation elle-même. Quant à la succession des matières et des disciplines, on ne peut nier qu'elle n'ait été accrue et compliquée. Mais avant de s'en lamenter ni de s'en alarmer, regardons autour de nous, et demandons-nous si cet accroissement et cette complication ne sont pas les caractères frappants de la vie, de la société moderne. Dans la rue, dans la science, dans l'industrie, à la promenade ou chez soi, en voyage, dans une revue, dans un journal, partout, les yeux et l'intelligence se heurtent aux incessants progrès de la complexité sociale. Jusqu'aux intérieurs les plus calmes et aux consciences les plus tranquilles viennent battre les flots pressés des découvertes, des notions nouvelles qui transforment la vie. Et dans ce mouvement universel, il faudrait assurer à nos classes la paisible immuabilité de la mort, ne laisser ouvertes sur le monde que les mêmes petites fenêtres, et, pour éviter l'entassement et la complication, risquer de ne plus voir et de ne plus entendre? Non, sachons accepter pour notre vieil enseignement les conditions nouvelles de notre temps; résignons-nous à faire place aux matières neuves, aux disciplines récentes, en prenant sur la part même de ce qui a pu paraître le principal et qui peut-être un jour ne sera plus que l'accessoire. Et surtout ne rendons pas la classe d'une heure responsable d'un état de choses dont elle est la conséquence, s'il est vrai qu'elle a été et qu'elle doit être conçue comme un moyen nécessaire d'adapter l'enseignement aux transformations des connaissances, des méthodes et des doctrines.

Seulement, si elle résulte du progrès même, de l'enrichissement et de la complexité de la vie intellectuelle, il ne s'ensuit

pas que la classe d'une heure doive être abandonnée au désordre de successions arbitraires ou fortuites. Nous avons vu plus haut qu'au contraire elle sollicitait l'organisation, qu'elle appelait les ententes entre les professeurs et les combinaisons réfléchies d'enseignements différents. Sous un autre régime, avec des classes plus longues, avec les classes de deux heures, par exemple, ce besoin d'arrangement, pourtant essentiel à toute pédagogie, a pu être dissimulé, étouffé, atténué : sous le nouveau régime, il se manifeste en pleine lumière et en toute sincérité. La classe d'une heure, qui demande que tout soit subordonné à l'enseignement, et à l'enseignement rationnel, exige que l'enseignement soit minutieusement agencé et réglé par les décisions collectives et en quelque sorte par la consultation permanente de ceux qui le donnent. Loin de se prêter à ces revues, à ces défilés incohérents qu'on l'accuse de favoriser, elle les rend intolérables et conduit, pour les empêcher, à d'utiles mesures pédagogiques.

***

Il se peut, après tout, que ce soient là des méfaits, si l'on appelle méfaits la franchise, la rectitude, la rigueur d'un système qui tend au bon emploi des forces, à leur meilleur rendement possible, qui souligne et dénonce le gaspillage, les pertes d'équilibre, les défauts d'organisation. Les principaux méfaits de la classe nouvelle, c'est de révéler des tares anciennes, des habitudes vicieuses, lentement acquises et malaisées à perdre. Nous venons d'en trouver quelques-unes, au cours de cet examen : il en reste d'autres que l'expérience et la critique impartiale signaleront aussi.

HUBERT BOURGIN,
Professeur au lycée Voltaire.

LES PUNITIONS

Que penser des punitions en usage dans l'enseignement secondaire? Pourquoi punit-on? Quelle est la valeur éducative des sanctions infligées? Pourrait-on, sans porter atteinte à la discipline et aux études, les supprimer? Si on les maintient, comment les appliquer pour le mieux des élèves et des maîtres? Telles sont les questions que je voudrais examiner.

Dans certains lycées et collèges, on a abrogé la coutume des *exemptions*. C'est agir sagement. La tradition était bizarre d'autoriser un écolier puni pour paresse ou pour indiscipline en classe de mathématiques à apporter « en rachat » un « ordre du jour » gagné en classe de latin ou d'instruction religieuse. Une faute ne se paie pas comme une dette. Deux ou trois déchirures à un rectangle de papier, acceptées par l'enfant d'un cœur très léger, ne peuvent décemment tenir lieu de sanction. Ce qu'il faut obtenir du coupable, c'est qu'il se repente et qu'il répare. Les punitions donnent au maître les moyens d'exiger de l'élève une réparation; l'assurent-elles de son repentir?

Passons en revue ces punitions; une analyse détaillée du sujet nous fournira les éléments de la réponse.

Comme punitions autorisées, il existe la leçon supplémentaire, le devoir supplémentaire, la retenue, la privation de sortie. Je laisse de côté l'exclusion temporaire et l'exclusion définitive qui ne sont pas, à proprement parler, des punitions.

J'imagine que la leçon supplémentaire est imposée à l'élève qui n'a pas su sa leçon. Remarquons tout d'abord qu'avant de le frapper, il est bon de se demander pourquoi il s'est mis en faute. Il se peut que l'enfant ait été paresseux; il se peut aussi qu'il n'ait pas compris le morceau à apprendre, ce qui est fréquent pour les leçons de textes, en particulier de latin et de grec. Mais vous avez expliqué le passage au cours de la classe précédente. — Soit. Vous êtes-vous assuré par des interrogations que tous les élèves l'ont compris et bien compris, qu'après vos paroles, une parfaite clarté s'est répan-

due dans tous les esprits ? Qu'au moins, avant de punir le coupable, votre conviction soit fondée que la faute a dépendu beaucoup moins de son intelligence que de sa volonté. Donc, la leçon est donnée à réparer. Si l'écolier ne l'a pas comprise la veille, la saura-t-il le lendemain ? Je n'en suis pas sûr. S'il ne l'a pas étudiée par paresse pure, peut-être, dans la suite, la récitera-t-il afin d'écarter de sa tête une peine plus dure. Mais j'ai grand peur que le temps obligatoire dépensé à l'étude d'une leçon ajoutée à celle des jours suivants, ne soit dérobé à quelque exercice scolaire. Certes le paresseux [1] ne le prendra pas sur ses récréations ! La leçon n'a pas été sue aujourd'hui; demain, elle ne le sera pas davantage. Que ferez-vous demain ? Deux fois, trois fois, vous répéterez, en l'aggravant d'un devoir supplémentaire, la punition ? Mais les punitions accumulées, au lieu d'inciter l'enfant au travail, achèvent de l'en détourner. Que peuvent les tâches de surcroît sur les tardigrades que les classes traînent à leur suite comme un poids mort ?

Ce que nous avons dit de la leçon doit s'appliquer au devoir supplémentaire. La tâche étant plus longue et plus pénible, la question se pose de savoir si l'élève dispose du temps nécessaire à sa confection. Dans une classe comme, par exemple, celle de 4ᵉ A, où, par semaine, les heures de présence au lycée s'élèvent à 26, soit, une heure de travail préparatoire étant en moyenne exigée pour chaque classe, un total de 52 heures; défalcation faite de l'après-midi du jeudi et du dimanche, que reste-t-il aux enfants pour le jeu et pour la lecture ? Les journées sont courtes, et, en principe, la veillée est interdite. La besogne courante étant réglée de façon à éviter tout surmenage, enseignez-moi, je vous le demande, où l'écolier prendra le temps de faire son devoir supplémentaire ? Et j'ai vu des élèves chargés, de divers côtés, du mercredi soir au vendredi matin, de deux, trois, et même quatre devoirs de surcroît ! Ou je me trompe fort, ou ce temps sera prélevé sur celui de la préparation des classes. Toujours le paresseux se chargera de regagner à son avantage les loisirs perdus. Ajouterai-je que, neuf fois sur dix, les devoirs infligés comme punition sont travaillés tout juste assez pour n'être pas inaccepta-

1. L'externe surtout, car l'interne peut être astreint à ce travail de réparation pendant les « études libres » du jeudi et du dimanche.

bles ? Usant d'indulgence, le professeur les reçoit tels quels. Les examine-t-il seulement ? Se donne-t-il toujours la peine de les corriger, de les annoter, comme les devoirs ordinaires ? L'enfant se garde d'accorder des soins superflus à un travail qui ne comporte de sanction que s'il est trop mal exécuté. Cette tâche n'est redoutable qu'aux bons élèves, à cause de la surcharge qu'elle leur impose, à cause surtout de l'obligation où elles les met de faire contresigner par leurs parents une punition qui souvent s'aggrave à la maison d'une réprimande ou de tout autre châtiment. Le devoir supplémentaire a donc tout au plus la valeur d'un épouvantail à l'usage des enfants laborieux.

J'en viens à la retenue. C'est une punition très sérieuse, car elle prive l'élève d'une partie de sa liberté et de ses plaisirs. Il faut n'en user qu'avec discernement. Pour le bon élève, elle est excessive ; pour le mauvais, elle manque d'ordinaire son but. Je m'explique. Pour le bon élève, la retenue est excessive en ce sens qu'empêchant l'inscription au tableau d'honneur, elle comporte deux peines au lieu d'une ; d'autre part, appliquer au bon élève, parfois pour une peccadille, le même traitement qu'aux pires éléments de la classe, c'est l'humilier bien inutilement. Quant au mauvais élève, on peut dire que la retenue est pour lui, dans une certaine mesure, une invite à la récidive. Bien ou mal travaillé, au moins le devoir supplémentaire s'élabore à la maison, isolément, loin de toute influence pernicieuse. La retenue se fait en commun, dans le contact de tous les malandrins de l'établissement. Est-elle alors vraiment une punition ? La besogne distribuée aux « abonnés » est vite bâclée. Vingt lignes de latin traduites tant bien que mal, un résumé d'auteur expédié en une page, voilà nos coupables maîtres de leur temps, si maîtres de leur temps que tous les surveillants de retenue nous demandent en grâce d'imposer de longues tâches aux élèves punis, afin qu'ils soient dûment occupés durant les deux heures réglementaires. A quoi emploient-ils ce temps, sinon à la dissipation ou au tapage ? Bref, la retenue se complète d'une bonne récréation, qui tempère la douleur de la coercition. Est-il nécessaire d'ajouter que sur ces enfants une telle sanction demeure virtuellement sans effet ? Que de fois ne l'a-t-on pas remarqué ? C'est dans ces séances de retenue que se passent

de main en main les traductions d'auteurs, les devoirs à copier, etc.; c'est là que s'ourdissent les bons tours; c'est là, enfin et surtout, que s'étale cette « crânerie » en face de la punition qui est d'un si funeste exemple sur les natures faibles, naturellement portées à l'admiration des actes qu'elles regardent comme la manifestation d'une précoce et courageuse initiative.

Que dire de la privation de sortie? C'est un châtiment dont on use libéralement à l'égard des internes. Quelle faute énorme, en effet, doit avoir commise un externe pour mériter une journée de présence supplémentaire au lycée! Par contre, quel péché véniel suffit d'ordinaire à entraîner, pour un interne, la privation de sortie? S'il est permis au sage de glisser sept fois, que d'occasions de chute ne guettent-elles pas, à chaque minute de sa claustrale existence, l'écolier soumis sans répit à une autorité étrangère? Je mets toutes choses au mieux : maître plein de bonté et de tact; élève laborieux. Déjà il est difficile à un homme de demeurer toujours égal à lui-même, de marcher, sans dévier, dans la droite ligne. L'élève est un enfant, capricieux par âge et par tempérament. On ne m'accusera pas d'exagération si je proclame que le plus parfait de tous, pour peu qu'on apporte d'attention à le prendre en faute, est susceptible, au moins une fois par jour, de commettre le délit capable d'entraîner la privation de sortie. Cet enfant, condamné à vivre loin de sa famille, et cela, parmi des camarades plus ou moins légers, plus ou moins exemplaires; cet enfant, dont la sortie hebdomadaire est la seule récréation, le seul bien; cet enfant, dont la responsabilité est dans une si large mesure atténuée, le voilà, pour un oui, pour un non, condamné à passer tout son dimanche entre quatre murs. Je me demande quelles idées d'amertume et peut-être de haine doivent germer dans son cerveau et contre celui qui l'a puni, et contre l'administration, et contre tous ses maîtres, quand, à l'heure de la promenade, il rencontre dans la ville un camarade plus fortuné, libre aux côtés de ses parents. La privation de sortie est une sanction cruelle, qui devrait n'être édictée que rarement, aux petites et grandes vacances, comme moyen de liquidation globale des fautes du trimestre, et comme avis d'exclusion, s'il y a récidive.

Ainsi nous arrivons à cette première conclusion : les punitions en usage ne se font qu'au détriment des exercices scolaires ou de la morale scolaire. Elles sont excessives ou inutiles. Elles sont dangereuses. Faut-il les abroger sans retour ?

Dans un ouvrage célèbre, H. Spencer nous montre comment tout manquement aux lois de la nature est nécessairement et immédiatemeut suivi d'une réaction adéquate à la faute. « Le devoir des parents, écrit le philosophe, — on pourrait ajouter : et des maîtres, — est de veiller à ce que les enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, les réactions naturelles, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles. » Quelles sont, au point de vue qui nous intéresse, les réactions naturelles ?

En matière d'éducation, la réaction naturelle, la sanction adéquate, c'est, d'une part, le progrès vers l'amélioration, d'autre part, la régression vers la déchéance. La satisfaction des parents et du maître dans le premier cas, leur mécontentement dans le second, satisfaction et mécontement qui se traduisent par des récompenses et des punitions, ne sont que les réactions *secondaires*, les sanctions *indirectes* de la conduite et du travail, acceptables seulement dans la mesure où elles annoncent, où elles corroborent la sanction naturelle. Or, la sanction naturelle (progrès, déchéance), n'est pas manifeste à la façon du plaisir ressenti au reçu d'un cadeau, de la douleur subie au contact d'une flamme ; elle ne se constate, en fait, qu'aux jours d'examen. Donc il faut la préparer, l'éclaircir aux yeux des intéressés. A cet effet, l'éducateur, armé de sanctions secondaires, s'efforce de créer et de développer dans l'esprit des enfants d'étroites associations entre les idées de travail et de progrès d'une part, celles de paresse et de déchéance d'autre part. Progrès et déchéance reçoivent leur première et sûre constatation dans les notes attribuées aux élèves. De toutes les réactions secondaires, la note est donc la plus immédiate ; elle est aussi la plus efficace, comme étant la plus significative : elle devrait être la seule sanction du travail en usage dans les classes, les punitions étant réservées aux infractions à la discipline.

Entendons-nous. Il est évident que la note en elle-même ne saurait être envisagée comme une fin. Si ses notes élevées

enchantent le bon élève, plus il avance en âge, moins il les aime en elles-mêmes et pour elles-mêmes ; mais, comme elles lui sont une marque tangible de ses progrès, il les recherche, il s'oblige à les conquérir. Elle sont un stimulant plein d'attrait. Je voudrais que, pour le mauvais élève, la note fût autre chose qu'un vague signe du démérite. Car, pas plus que la punition, la mauvaise note n'est actuellement pour lui un excitateur suffisant. Il ne la redoute qu'autant qu'elle est suivie d'effet. Et encore, on ne frappe guère de la retenue que la note mal ; les 4, les 3 et même les 2 — les élèves le savent bien — passent inaperçus. Comme les classes sont faites (qu'on me pardonne cette vérité à la La Palisse) pour être suivies ; comme chacune d'elles comporte un programme d'études nettement défini, auquel le professeur est tenu de se conformer ; comme ces programmes ont été élaborés en vue de l'instruction d'intelligences parvenues à un niveau déterminé ; comme enfin il est dûment constaté que dans une classe la présence d'élèves au-dessous de ce niveau empêche, d'une part le professeur de donner à son enseignement l'ampleur désirable, d'autre part les élèves de réaliser tous les progrès dont ils sont susceptibles, pourquoi n'instituerait-on pas dans l'Université cette sanction à la fois juste, nécessaire et suffisante, que tout élève dont la moyenne des notes de l'année ne se sera pas élevée à un tantième déterminé ne sera pas admis dans la classe supérieure ? A la fin de chaque trimestre on établirait un classement indicateur. Les élèves prévenus s'encroûteraient-ils dans leur faiblesse ? Arrêtés en fin d'année par un règlement inflexible, il est probable qu'instruits par une douloureuse expérience (nous revenons aux réactions naturelles d'H. Spencer), ils comprendraient la nécessité du travail et s'emploieraient à relever leur niveau intellectuel. Mais, dira-t-on, il existe des examens de passage ! Qui ignore que ces examens de pure forme ne touchent qu'un nombre infime d'élèves, et que les honnêtes et incurables médiocrités, toujours sûres d'une indulgente admission à la classe supérieure, ne se livrent, pendant toute l'année, à aucun travail sérieux ? Une moyenne déterminée exigée comme condition *sine qua non* de cette admission relèverait bientôt le niveau des classes et donnerait aux études un élan inaccoutumé. Tel est, si je ne me trompe, le système appliqué dans les gymna-

ses allemands : ni récompenses, ni punitions. Mais, à la fin de l'année classique ou même du semestre, tel élève est déclaré « apte à la classe supérieure ». Aux yeux des élèves et des familles ce *transeat* possède une valeur inestimable. Avouons-le : il est, pour les études, un stimulant d'une autre efficacité que tout notre appareil de tâches supplémentaires, retenues et privations de sortie !

C'est là l'idéal. Revenons aux réalités. Certes, dans l'état actuel des choses, les punitions ne sauraient être abrogées sans préjudice grave pour la discipline et pour les études. L'autorité des maîtres a besoin d'un soutien. D'autre part, nous n'avons pas le droit d'abandonner les enfants à eux-mêmes, de les laisser impunément commettre faute sur faute. Il est des exemples qu'il faut, dès leurs premières manifestations, arrêter d'une façon énergique. Mais que les punitions soient profitables à celui qui en est l'objet. Qu'elles lui soient profitables en l'amenant à se plier à la discipline, s'il est indiscipliné, à se soumettre au travail, s'il est paresseux. Et que, de toute façon, elles ne soient infligées qu'à la dernière extrémité et en toute justice, lorsque le maître s'est bien rendu compte de l'inefficacité de tous les autres moyens d'action.

Et d'abord, remarquons-le, si le maître ne possède pas par lui-même cette autorité qui force le respect, c'est en vain qu'il la cherchera dans la profusion des punitions. C'est un fait constaté de tous les élèves : le professeur le plus écouté est celui qui punit le moins. C'est qu'en effet, pour agir sur l'esprit des enfants, il faut un effort de fermeté continue, ne s'écartant jamais de la ligne de conduite primitivement tracée. Un faux-pas dans un sens ou dans l'autre peut attirer sur son auteur le mépris ou la haine. S'il laisse son disciple empiéter sur ses droits, c'est bien inutilement que, pour ressaisir son prestige perdu, le maître accumulera retenues sur retenues. L'élève verra dans la punition non pas la sanction obligatoire à laquelle est astreint tout coupable, mais un accident fortuit qui atteint çà et là sa victime au hasard de la malchance, un caprice du sort, que l'irrégularité du maître dans l'indulgence comme dans la sévérité lui fera considérer comme une injustice. Pour assurer la discipline et le travail, pas n'est besoin que le professeur use d'une extrême rigueur. Il est peu d'en-

fants que la volonté inflexible d'un maître, d'ailleurs investi d'un mandat qui commande le respect, n'arrive à dominer et à plier. Loin de moi la pensée de comparer le professeur à un dompteur en foire ! Mais, dans l'ascendant qu'un être réfléchi et inébranlable exerce sur une jeune et ployante volonté, il y a quelque chose de la fascination opérée sur la brute par le courage et le sang-froid. En général, l'élève indiscipliné a peu de fermeté de caractère, d'abord par le sentiment de l'injustice de sa cause, ensuite par la légèreté même de son tempérament, qui le rend incapable d'un effort soutenu. Comme l'exemple l'entraîne, l'exemple le ramène ; ses tendances ne se révèlent que dans les circonstances et le milieu propres à les encourager ; ce milieu supprimé, l'élève reste sérieux. Ainsi, le silence étant assuré par l'autorité du maître, on peut dire qu'il ne sera troublé qu'en de rares occasions, et seulement par des natures rebelles à toute direction.

Une telle volonté agit non seulement sur la discipline, mais encore sur le travail. Si, par un contrôle sévère, le professeur exige de lui une application régulière, l'enfant s'accoutume peu à peu à accomplir sa tâche consciencieusement. Qu'au début de la classe le professeur s'assure que les travaux préparatoires (devoirs, préparations, recherches, etc.) ont été faits, sur cahier ou sur copie. Un élève se présente-t-il sans l'apport prescrit ? Qu'au premier manquement on lui adresse une admonestation sévère ; s'il y a récidive, qu'on lui refuse l'entrée dans la classe. Ceci s'adresse surtout aux externes, dont les travaux préparatoires ne sont pas, au préalable, contrôlés par un répétiteur. Un élève ne s'exposera pas deux fois à se faire renvoyer dans sa famille où il sait, pour peu que ses parents s'intéressent à ses études, que l'attendent d'énergiques sanctions. Si faible soit l'élève, si médiocre son application, la régularité même du travail le soutiendra et lui fera réaliser des progrès.

Un fléchissement se manifeste-t-il dans la conduite ou dans le travail ? Une réprimande en classe, infligée dans les termes voulus, par une personne autorisée, suffit généralement à remettre l'élève au point. A cet égard, les observations dont le proviseur, par exemple, accompagne la lecture des notes, produisent de salutaires effets. Quels services les administrateurs ne rendent-ils pas à l'enseignement, quand ils

appuient de leurs éloges ou de leurs blâmes les résultats proclamés? Comme, pour le bon élève, un encouragement public est la meilleure des récompenses, pour le mauvais élève, une remontrance *coram populo* est le pire des châtiments. Elle abat son orgueil à la face de ses camarades dont ses incartades avaient eu pour but d'acquérir les applaudissements; elle l'accable, elle le réprime une fois pour toutes. Si un élève ainsi fustigé ne s'améliore pas dans la suite, c'est que vraiment il est irréductible; en vain épuiserait-on contre lui tout l'arsenal des moyens de coercition : il est mûr pour l'exclusion.

A côté et en dehors de la réprimande en public, le blâme en *a parte* est un remède non moins souverain. Prendre seul à seul l'élève, lui montrer sa paresse ou son inconduite et lui en faire honte, l'encourager à revenir au bien, est un fécond procédé d'éducation. L'écolier est touché de l'attitude du maître; il se rend compte de l'intérêt qu'on lui porte, et souvent, désireux de ne pas trahir la confiance qu'on lui témoigne, il fait de sérieux efforts pour s'améliorer. Pour qui connaît un peu la psychologie de l'enfance, cette loi n'a pu passer inaperçue que l'écolier est toujours dissipé ou paresseux dans la mesure où il sent qu'on se désintéresse de lui. Lui prouver cet intérêt est un des plus sûrs moyens d'action dont nous puissions disposer.

C'est seulement devant l'impuissance reconnue de ces moyens que le recours à la punition est légitime. Et encore, je voudrais que la coercition ne fût éditée qu'à titre d'exemple. N'avons-nous pas tous remarqué qu'une répression sévère de la première incartade produit sur la classe entière une impression salutaire? Le joueur de bons tours, le tapageur joyeusement indiscipliné est rarement courageux. Si, dès le début de l'année, il voit ses batteries démasquées et son esprit d'insubordination durement réfréné, il est très rare que dans la suite il donne à la sévérité du maître l'occasion de s'exercer une seconde fois à ses dépens. Quant à ces enfants foncièrement rebelles à toute autorité et à toute action morale, dont la seule présence est une honte pour un établissement parce qu'elle est pour le reste des élèves un perpétuel encouragement à la désobéissance et souvent au vice même, je les excluerais sans pitié. Ne dites pas que ce traitement

serait excessif, immérité. Ces élèves, tout le monde les connaît; répétiteurs, professeurs, administrateurs, possèdent à fond, pour avoir eu maintes occasions de les surprendre à l'œuvre, les mauvais instincts de leur nature. Mais tout le monde se déclare impuissant à les réprimer. Retenues, privations de sortie, ont beau pleuvoir sur leur tête : elles ne les corrigent pas; elles n'empêchent pas leur funeste exemple de s'exercer. « Pas de motif de renvoi! » répond l'administration à vos avertissements alarmés. En effet, ces suppôts de l'indiscipline sont généralement assez habiles pour ne commettre jamais le gros délit cause d'exclusion. Ces élèves, je voudrais que, sans autre forme de procès, sur la seule demande du conseil des professeurs de la classe, ils fussent rendus à leur famille, soit à titre provisoire, soit à titre définitif. Je me montrerais d'une grande indulgence aux peccadilles et même aux fautes d'une certaine gravité, à condition qu'elles ne soient point l'œuvre de la mauvaise volonté; mais le mauvais esprit, je le couperais dans ses racines par une exclusion énergiquement libératrice.

L'élimination des éléments pernicieux une fois opérée, on peut dire qu'à l'exception de quelques cas isolés, les punitions disparaissent d'elles-mêmes. S'il est besoin d'y faire appel, que le maître s'attache toujours avec le plus grand soin à en mesurer la portée, à en proportionner la sévérité à la faute commise. Je ne sais plus quel auteur comique nous trace le portrait de ce sous-officier intransigeant sur le service qui, quelle que soit l'infraction, « aligne » toujours le maximum de la peine. Le caporal a droit à deux jours de consigne: « deux jours à la clé! » le sergent à quatre: « quatre jours! » Un sergent-major croirait avoir rendu un de ses galons s'il infligeait moins de huit jours à sa victime. Sans doute aussi, dans l'Université, la race a dû exister des professeurs caporaux qui, pour la plus légère espièglerie, distribuent d'une main immédiate les punitions les plus lourdes. « Un tel, zéro de conduite ! » clame un maître répétiteur au cours de l'étude du matin. Comment l'élève le moins intelligent ne comprendrait-il pas ce qu'une édiction de ce genre décèle d'absurdité et d'injustice? Mais, il y a au moins quatre séances d'étude par jour. Posons 0 pour la première. Si, pendant la seconde, l'élève s'est appliqué, il faut, en toute équité, lui attribuer 8 ;

mettons 6 pour la 3e, et autant pour la 4e: $0+8+6+6=20$; moyenne 5, donc l'élève mérite 5, et doit avoir 5. Lui donne-t-on ce 5? Que nenni! 0 promis, 0 donné. Heureux s'il ne s'aggrave pas, comme corollaire obligé, d'un 2 d'application! Mais comment, lorsque l'heure a sonné d'inscrire au cahier de rapport les notes de la journée, le répétiteur qui s'obstine à arrondir son zéro ne se rend-il pas compte de l'iniquité commise? Quels sont alors les sentiments de l'élève puni? Quels sont ceux de l'étude entière? Certes, le premier mouvement du patient est un mouvement de révolte. Mais son parti est bientôt pris. L'envie de se réhabiliter est loin de lui. « J'aurai toujours mon zéro, se dit-il; qu'au moins je le mérite! » Et pendant le reste de la journée il ne se prive d'aucun acte d'indiscipline ou d'inapplication. Le lendemain marquera-t-il un progrès sur la veille? Oui, un progrès, mais dans le sens du mal. « Vaille que vaille, mon zéro d'hier me fera toujours *coller* dimanche! » Ainsi les six jours de la semaine seront pour l'enfant six jours de déchéance. Beau résultat, n'est-ce pas, au point de vue moral! Et encore, j'envisage ici le cas d'un élève qui n'apporte, en face des punitions, qu'une joyeuse indifférence. Pour peu qu'il soit animé de l'esprit du mal, attendez-vous à le voir, un jour ou l'autre, prendre sur celui qu'il considère comme son bourreau une revanche ouverte ou cachée, mais sûre. Et ses camarades, quelles seront leurs pensées? Il ne se trouvera pas un écolier qui ne lui donne tacitement raison, car tous auront compris et flétri dans leur cœur l'injustice initiale.

Cette injustice, il est un moyen de l'éviter. Non que je veuille restreindre le nombre des punitions attribuées aux maîtres! Tant qu'on n'aura pas mis entre nos mains les armes dont j'ai parlé plus haut, qu'on nous laisse défendre la discipline et le travail avec celles que nous possédons. Mais il serait à désirer que chacun de nous prît sur soi de ne jamais punir un élève sur le moment même du flagrant délit. La faute constatée, qu'on la signale, en ajoutant qu'on apportera au moment opportun la sanction nécessaire. Certainement, l'élève ainsi menacé mettra tout en œuvre, pendant le reste de la classe et pendant les classes suivantes, pour se concilier, par une conduite meilleure et par une application plus soutenue, la clémence du maître. Après cela, une punition

sera-t-elle encore nécessaire ? J'en doute fort. En tout cas, si le maître croit devoir en infliger une, la réflexion étant venue, celle qu'il appliquera aura toutes chances d'être proportionnée au délit. L'enfant, justement frappé, n'aura plus de raisons de crier à l'iniquité; en face de la classe entière l'autorité du professeur demeurera sans atteinte. Aussi bien, qui empêchera le juge de tenir au coupable un langage de ce genre: « Vous avez commis telle faute; vous auriez mérité telle punition. Mais vous m'avez prouvé, dans une certaine mesure, votre regret. Je ne vous donnerai que — tant. » Heureux de cette commutation de peine, l'écolier, soyez-en convaincu, pénétré d'un sentiment de reconnaissance et de repentir, subira sans récrimination, peut-être même avec joie, son châtiment: à cette condition seule la punition aura été une *correction*.

ÉMILE RENAULD,
Professeur de 4e au lycée de Toulouse.

HYGIENE : LES BAINS-DOUCHES

Rapport d'un Recteur au Ministre.

J'ai l'honneur de vous adresser le rapport que vous avez bien voulu me demander le 7 février sur l'installation et le fonctionnement des bains-douches au Lycée de garçons de X.

I. — INSTALLATION ET FONCTIONNEMENT.

La salle des bains-douches est située dans le sous-sol du grand Lycée, et l'on peut y accéder de toutes les parties de la maison sans passer à l'air extérieur. Elle mesure 10 mètres de longueur sur 6 mètres de largeur et 3 m. 10 de hauteur. Trois portes vitrées et trois fenêtres, munies d'appareils de ventilation, éclairent la pièce pendant le jour, et le soir des becs de gaz papillons s'allument au-dessus des cabines. Le chauffage est assuré par un calorifère à gaz. C'est au milieu de cette salle que sont groupées en un bloc les 6 cabines de douches et les 6 cabines de déshabillage : tout autour un passage de plus de 2 mètres permet la circulation et la surveillance. Murs, bancs, plafond, boiseries et cabines sont peints en blanc et passés au ripolin.

Les cabines sont construites en plaques de tôle ondulée, solidement fixées par des cornières et des fers à T. Chaque cabine de douche est accouplée à une cabine de déshabillage, de telle sorte que la même porte permet à l'élève de s'isoler dans l'une et dans l'autre. Chaque pomme de douche est commandée par un robinet à chaînettes, et sur la paroi est fixée une boîte à savon. Dans la cabine de déshabillage, on trouve une patère et un escabeau en bois tourné. Enfin autour de la salle sont fixés des bancs et des porte-manteaux pour 12 élèves.

L'appareil de chauffage de l'eau est placé à l'étage au-dessus, dans une armoire à clef de sûreté. Il est fort peu encombrant et d'un maniement très simple. Dès la première séance, le dépensier et le factotum ont été parfaitement au courant. Il est ingénieusement construit, de telle manière que la pression de l'eau règle celle du gaz, et un thermomètre fixé sur le tube d'échappement d'eau chaude permet à chaque instant de se rendre compte de la température du liquide et de la maintenir constante à 2 degrés

près. L'eau de douche est fournie en hiver à 35 degrés. Il ne peut se produire ni surchauffe ni refroidissement pendant le fonctionnement des douches, et tout a marché jusqu'ici avec une parfaite régularité. Il est à noter que l'eau chaude n'arrive sur le corps des baigneurs qu'avec une force tout à fait insignifiante et c'est plutôt une pluie abondante qu'une douche proprement dite.

On chauffe la salle deux heures avant la séance de bain et l'appareil d'eau est mis en marche un quart d'heure avant, pour réchauffer les tuyaux. Les élèves arrivent par groupes de 6 : les 6 premiers se déshabillent dans la salle, posent leurs vêtements sur les bancs et porte-manteaux disposés à cet effet, et ne gardent sur eux que leur pantalon et leur caleçon. C'est ainsi qu'ils entrent dans leur cabine de déshabillage et là, ils laissent à la patère ce qu'ils ont encore sur eux : après quoi, ils passent dans la cabine de douche et se savonnent des pieds à la tête, se rincent et barbotent à leur aise. La durée de chaque bain est de 6 à 7 minutes (3 à 5 minutes sous la douche et le surplus dans l'avant-cabine où, suivant le moment, l'élève achève de se déshabiller ou commence à se rhabiller). Pendant ce temps, un autre groupe d'élèves s'est déshabillé et remplace dans les cabines le premier à sa sortie.

On peut donc, en une heure, faire passer au minimum 8 séries de 6 élèves ou 48 élèves : la durée totale de l'opération pour les 120 internes du Lycée de X est de 2 heures et quart.

Pour le service et la surveillance, deux garçons et deux surveillants d'internat suffisent.

II. — PRIX DE REVIENT DES BAINS-DOUCHES

Un compteur à gaz spécial permet d'estimer très exactement la dépense qui résulte du chauffage de l'eau et de la salle. Elle s'établit ainsi que suit, d'après les relevés de M. l'Économe :

Compteur spécial : 14 m. cubes de gaz à 0 fr. 24 : 3 fr. 36
Gaz d'éclairage : 4 m. cubes à 0 fr. 25 . . . . . : 1 franc

les 14 mètres cubes du compteur spécial représentent le gaz nécessaire à la marche des appareils pendant 5 heures et demie. Les becs d'éclairage pris sur le compteur général consomment chacun 150 litres à l'heure, soit pour 4 heures, 3600 litres de gaz. Tout cela est donc très largement évalué.

On donne 2 serviettes à chaque élève pour chaque séance, et l'on estime à 1 kilogramme le savon blanc usé par les élèves : il résulte de là les frais suivants :

Blanchissage des serviettes à 0 fr. 025 par serviette : 3 fr.
Savon, 1 kilogramme à 0 fr. 60 par séance . . . . . 0 fr. 60

En conséquence, le prix total de chaque séance pour 120 élèves est de 7 fr. 96, ce qui nous fait, par élève et par bain, un prix de revient de 0 fr. 06. Il est vrai qu'à X le Lycée reçoit l'eau gratuitement de la Ville et il y aurait lieu de ce chef de prévoir ailleurs une nouvelle dépense, qui ne saurait alourdir bien sérieusement la note des frais. On estime à 1 mètre cube la quantité d'eau nécessaire pour doucher 120 élèves.

La dépense est en somme fort minime et, avec les crédits affectés aux bains, il sera possible de faire passer deux fois par semaine sous la douche tous les élèves au moins pendant l'été.

L'installation que je viens de décrire a commencé à fonctionner le 10 janvier 1907. Le médecin du Lycée a assisté avec moi à la première séance et s'est déclaré tout à fait satisfait : il juge que tous les élèves sans exception peuvent sans aucun danger passer sous la douche ainsi administrée. En fait, il est manifeste que grands et petits lycéens sont enchantés de cette innovation et même quelques-uns se glisseraient volontiers deux fois plutôt qu'une dans la cabine si on les laissait faire. En résumé, il n'y a qu'à se déclarer très content de cette installation qui a coûté moins de 4.000 francs et donne à l'administration collégiale entière satisfaction.

P. S. — Surveillants d'internat et gens de service passent aussi à la douche chaque semaine.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Charles Baudelaire. — Lettres (1841-1866). Paris, Société du *Mercure de France*, 1906, in-8°.

Les lettres de Baudelaire qu'on nous donne aujourd'hui sont un complément nécessaire de son œuvre. Quoique beaucoup ne soient pas inédites, il était utile de les rassembler. Sans doute ce sont surtout des lettres d'affaires ; le pauvre Baudelaire fut toute sa vie en proie au manque d'argent, aux dettes, aux soucis des échéances. Mais l'homme se découvre dans ces affaires-là. Et d'ailleurs elles contribuent à exaspérer ses nerfs, à révéler, sinon à produire son hystérie. Il y a d'ailleurs plus d'une page où sortent les idées et les sentiments du poète, sur la société, sur le progrès, sur la religion, sur la littérature. Les jugements littéraires abondent, sans dissertation ni éloquence, d'un mot bref qui accuse fortement le rapport entre l'écrivain jugé et la sensibilité de Baudelaire. En somme ce volume sera précieux à quiconque voudra comprendre l'esprit d'où sont sorties les Fleurs du Mal. — J'aurais souhaité que des références précises nous aidassent à retrouver, dans les recueils de lettres des correspondants de Baudelaire, les pièces qui répondent à celles-ci ou les provoquent. Ce complément utile serait facile à ajouter à la fin du volume dans une seconde édition que je souhaite prochaine.

Raphaël Cor. — M. Anatole France et la Pensée contemporaine. — Paris, Extrait du *Mercure de France*, 1906, in-8°.

On lira avec plaisir cette étude fine et précise. Elle dégage avec les précautions nécessaires ce qu'il y a de sentiment positif, d'idéal affirmé dans l'ironie et le scepticisme de M. France.

Thomas Moore and Alfred de Vigny, by **Fernand Baldensperger. — The Knowledge of Shakespeare on the Continent at the beginning of the Eighteenth Century**, by **J. G. Robertson.** *The modern Language Review*, July 1906.

Dans le premier de ces deux articles, M. F. Baldensperger signale les rapports entre *Eloa* et les *Amours des Anges*, de Th. Moore. Dans le second, M. J. G. Robertson ajoute aux riches études de M. Jusserand quelques faits intéressants. Le principal, pour la pénétration de Shakespeare en France, est l'indication d'une voie indirecte, la *Préface* du *César* de l'abbé Conti, qui parut en 1726, et que Voltaire ne peut guère avoir ignorée.

Victor Giraud, professeur de littérature française à l'Université de Fribourg (Suisse). — **Livres et questions d'aujour-**

d'hui. Pascal et la critique contemporaine. — Bossuet et son dernier historien. — Les principaux courants de la littérature française au XIXe siècle. — L'œuvre de Sainte-Beuve. — La troisième France. — Anticléricalisme et catholicisme. — Notes sur la littérature suisse contemporaine. Paris, Librairie Hachette et Cie, 1907, in-16.

M. V. Giraud a un talent très distingué. C'est un historien littéraire très attentif et très bien informé. Il est catholique, et, ne séparant pas l'histoire de la vie, combat partout pour ses croyances. Il est très adroitement et très énergiquement « tendancieux ». Il excelle à mettre en lumière les aspects des choses qui flattent sa doctrine. Il fait de l'idée religieuse l'idée maîtresse centrale de la littérature française, et il a pour Pascal une dévotion qui n'est pas seulement littéraire. De l'admiration qu'on ne refuse guère au génie éloquent et passionné de Pascal, il tire volontiers des conséquences en faveur du catholicisme. Il trouve seulement les *Provinciales* un peu « surannées ». Tout le bruit qui s'est fait en France autour de la religion, pour et contre elle, le réjouit comme attestant la puissance de la religion, et il saurait presque gré à Voltaire d'avoir fait l'*Essai sur les Mœurs* : il aime mieux un ennemi qu'un indifférent. Il a un art très subtil d'enchaîner ses réflexions qui fait qu'un libre penseur devra y regarder à deux fois avant de lui concéder qu'*Athalie* est un chef-d'œuvre et que Bossuet fut un grand homme : il serait capable d'abuser de ces aveux. Tout cela lui fait une physionomie bien distincte et intéressante parmi les critiques d'aujourd'hui. Je le lis pour ma part avec infiniment de plaisir : il m'instruit toujours et me tient sans cesse dans l'inquiétude de savoir où il veut me mener.

Robert de Souza. — Où nous en sommes. La victoire du silence. Avec un avant-propos, des notes en appendice, un Index des noms, livres, périodiques cités et une table analytique. Paris, Librairie H. Fleury, 1906, in-8°.

M. Robert de Souza fait une charge vigoureuse contre les contempteurs du symbolisme. Il y a quelque truculence dans le vocabulaire et quelque injustice dans les accessoires de cette défense. Tant de gens ont piétiné le symbolisme en ces dernières années qu'on s'explique que son champion soit un peu chaud. Mais d'ailleurs, sur le fond, il a raison. *Le symbolisme est mort*, cela peut se dire sans injure et avec vérité; c'est un fait : il y a encore des symbolistes, mais le symbolisme n'est plus le drapeau auquel se rallient les jeunes en quête d'un idéal ou d'un succès; si le symbolisme était vivant, c'est-à-dire s'il y avait encore un mouvement et une école symbolistes, la plupart de ceux qui le houspillent s'en réclameraient. Mais cette constatation faite, il faut concéder à M. de Souza, ou plutôt il faut comprendre cette vérité historique, que le symbolisme a été, à son heure, un mouvement utile et fécond, qu'il nous a donné de beaux poètes, Henri de Régnier, Viélé-Griffin, Moréas, Verhæren, qu'il a ramené l'art à la poésie, et, par la poésie, à la vie — à la vie profonde, — qu'il a eu un idéal et une technique légitimes, et légitimés par les œuvres qui en sont sorties : en art, dix *manqués* ne prévalent pas contre une *réussite*. Tout le meilleur de la poésie de l'heure actuelle sort du symbolisme, et les ingrats qui le renient lui doivent ce qui élargit, ennoblit ou attendrit leur traditionalisme.

M. Robert Souza a raison encore dans son apologie du *vers* libre : ceux qui en médisent sont ceux qui ne savent pas en user. Je ne veux pas condamner tous les poètes au vers libre : mais je voudrais qu'il s'installât comme une forme extrême, aussi légitime en soi que les formes régulières et carrées, et la meilleure à certaines heures pour certaines inspirations. Il serait même aisé de pousser la défense du vers libre au-delà des arguments de M. de Souza, et de faire remarquer que le vers libre est le terme d'une longue évolution du vers régulier : du jour où l'on a rythmé les vers par des accents plutôt que par les pauses ou repos des purs classiques, depuis qu'on a fait attention dans la théorie aux accents mobiles de l'intérieur des hémistiches dans les alexandrins, depuis qu'au *vers détaché* de l'école de Malherbe, on a essayé de substituer des périodes où s'abolissait l'unité métrique dans le souple mouvement d'un ensemble, on était engagé dans la voie qui conduisait au vers libre. En un sens donc, le symbolisme est vivant : il s'est dégagé de ses éléments inférieurs, de tout ce qui en faisait une actualité tapageuse ; il a donné une impulsion ; il a apporté quelques conceptions neuves et riches dont l'action se fera encore longtemps sentir ; il a revivifié la poésie : et parmi les poètes d'aujourd'hui, ceux qui ne lui doivent vraiment rien — je mets à part les vieux maîtres — ont bien des chances d'être ceux qui ne comptent pas.

Geoffroy Chaucer. — Les Contes de Canterbury. Extrait de la *Revue germanique*, 2e année, septembre 1906 (Supplément).

Cet *extrait* est la traduction française du premier groupe des contes de Chaucer. MM. Cazamian, Léon Morel, Garnier, Bourgogne, Delcourt, Derocquigny et Legouis ont coopéré à l'entreprise : ces noms garantissent assez la qualité du travail. Il faut espérer qu'il pourra être conduit à bonne fin, et que nous aurons enfin une traduction fidèle et vivante de ce plus ancien chef-d'œuvre de la littérature anglaise, qui tient encore de si près à la nôtre.

Albert Counson, docteur en philosophie et lettres, lecteur à l'Université de Halle. — **Dante en France.** Erlangen, Fr. Junge et Paris, Fontemoing, 1906, in-8°.

Très copieux et un peu confus répertoire des faits et témoignages qui établissent l'histoire de la réputation de Dante en France. On y trouvera abondamment de quoi s'instruire. Une riche bibliographie du sujet est distribuée dans les notes. Les lignes générales sont noyées dans la masse des détails. M. Counson n'a pas su dominer sa matière et la distribuer avec la clarté qui fait un des mérites de M. F. Baldensperger dans son *Goethe en France*. Il faudrait dégager mieux les aspects du poète et les parties de l'œuvre qui émergent à chaque époque. Si peu au courant du sujet que je sois, il me semble que M. Counson qui nous apporte tant de renseignements neufs, a négligé quelques détails connus qu'il devait recueillir, comme le passage du Monologue de Charles Quint dans Hernani ; surtout il n'a pas donné à Michelet dans son étude la place éminente qu'il eût dû lui donner : Dante fut une des religions de Michelet. Il a mis en quelque sorte sous l'invocation de la *Vita nuova* le dernier chapitre de la Mer. — P. 73, M. Counson rapporte à l'époque du voyage de Voltaire en Angleterre (1726-1729) le mot de la 22e *lettre philosophique* : « On ne lit plus Dante ». Cette phrase, avec tout le passage, n'entre dans le texte qu'en 1756.

Louis Thomas. — Les dernières leçons de Marcel Schwob sur François Villon avec un fac-simile d'une page du manuscrit de Stockholm. Paris, éditions de *Psyché*, 1906, in-8°.

Extraits des deux ouvrages posthumes de Marcel Schwob qui ont été publiés par Pierre Champion et Paul Leautaud.

Albert Baur. — Maurice Scève et la Renaissance lyonnaise, étude d'histoire littéraire. Paris, H. Champion, 1906, in-8°.

Si ce mémoire n'ajoute pas grand'chose à ce que l'on savait de Maurice Scève, s'il n'apporte pas de lumière notamment sur ses dernières années, il rassemble avec intelligence les renseignements épars, il discute et parfois heureusement, les résultats et les conjectures des travaux antérieurs, quelques petites particularités négligées d'ordinaire. C'est par là une contribution utile à l'histoire littéraire du XVIe siècle. — P. 18 et ailleurs, c'est une fausse note que de parler de *salons* au XVIe siècle.

Edmond Pilon. — Portraits français (XVIIe, XVIIIe, XIXe, siècles) : Le voyage de la Fontaine, Pitton de Tournefort, Jeunesse de Robespierre, Pyvert de Sénancour, Henry de Latouche, La mort de Rouget de Lisle, Les Muses plaintives du romantisme, La vie de M. Paques, etc. Paris, E. Sansot et Cie, 1906, in 16.

Il y a de l'esprit et de la grâce dans ces esquisses, auxquelles manque un peu d'âpreté. Mon métier m'empêche d'en goûter le genre autant que d'autres peut-être le feront. Ce n'est souvent ni de l'histoire, ni du roman. C'est un arrangement ingénieux de circonstances historiques. J'aimerais mieux le pur roman ou l'histoire stricte. — Même le genre admis, il y a çà et là des libertés que je trouve un peu fortes. Robespierre (né en 1759) va visiter Rousseau à l'Hermitage (que Rousseau a quitté à la fin de 1757) : d'ailleurs il est visible que M. Pilon fait une confusion entre le séjour à l'Hermitage (1756-fin 57) et le séjour à Montmorency (fin 57-62). Mais ce dernier ne convient pas mieux à la visite de Robespierre. Si M. Pilon a voulu parler d'une visite purement idéale de Robespierre à Jean Jacques, d'une promenade et d'une méditation dans les lieux habités par l'écrivain, il a bien mal traduit sa pensée. Tous les lecteurs qui ne savent pas bien les dates de l'histoire littéraire y seront trompés.

G. Larroumet. — Études de Littérature dramatique. — *Feuilletons du Temps* (1898-1904). Librairie Hachette, 1906, 2 vol. in-16.

On a cru devoir classer systématiquement les feuilletons de Larroumet : Voici les rubriques adoptées : *Théâtre antique*, *Théâtre classique*, *Shakespeare et le théâtre français*, *Théâtre romantique et moderne*, *La Comédie et le drame après 1870*, *Une enquête sur le théâtre contemporain*, *Les auteurs et les œuvres*, *Théâtre étranger*, *Critiques dramatiques*. Cet ordre peut se défendre. J'aurais souhaité qu'on nous donnât à la fin un tableau chronologique des feuilletons. On sait combien l'actualité est puissante sur le journal. Et pour bien juger ce qu'un chroniqueur dramatique dit de Shakespeare et de Sophocle, il n'est pas inutile de sa-

voir de qui il a parlé la semaine d'avant, et si c'est de Brieux ou d'Ibsen.

On n'a guère été juste pour Larroumet. Trop flatté et trop dénigré de son vivant, il a été trop délaissé depuis sa mort. Ces deux volumes aideront à le bién apprécier. Un peu sérieuses pour le feuilleton qui, comme tout le journal, se lit d'un œil rapide, ses études dramatiques gagnent à être lues comme on lit un livre, avec une attention qui est bien payée. Larroumet avait une qualité peu voyante et pourtant rare : il savait ce dont il parlait. Il était bien informé. Puis il avait l'esprit juste, et il avait la volonté d'être impartial. Avec cela bien de l'esprit, on le sait, et, quand il fallait, de la dent. Mais il s'efface avec simplicité devant l'objet qu'il étudie, et on ne trouverait là dedans pas un trait amusant ni malin où l'on sent l'écrivain qui fait des grâces pour le lecteur.

Louis Maigron, professeur adjoint à la Faculté des Lettres de Clermont-Ferrand. — **Fontenelle, l'homme, l'œuvre, l'influence**. Paris, Librairie Plon, 1906, in-8°.

Il y a trois ans, nous n'avions pas un livre sur Fontenelle. A l'heure actuelle, nous en avons deux, celui de M. Laborde-Milaà, dont j'ai rendu compte en son temps, et celui de M. Maigron qui vient de paraître. Tous les deux sont bons. M. Maigron nous donne une biographie, qui est vivante, et dessine bien l'homme, puis une étude sur l'œuvre qui est sérieuse et instructive : elle me semble exacte, un peu sèche, et je ne puis m'empêcher de trouver qu'elle mesure un peu strictement la justice à Fontenelle. Même dans ses idées littéraires, il y a plus de portée que n'accorde M. Maigron. La *Digression sur les anciens et les modernes* est pleine d'idées : on peut les discuter; elles ne sont nulle part ailleurs avec cette mesure et cette clarté. J'aurais souhaité que M. Maigron insistât un peu plus sur cette affaire de l'*histoire des oracles*, qui fut sûrement une grosse affaire. Les lettres adressées au duc de Noailles que M. L. G. Pellissier a publiées nous font voir avec quelle impatience était attendue dans un milieu dévot la défense du P. Baltus, et combien on trouvait grave et menaçant le joli ouvrage de Fontenelle. J'aurais voulu voir bien marquer aussi les limites de son cartésianisme, ce qu'il abandonne ou transforme de la doctrine de Descartes. Il me semble qu'il tient peu à la métaphysique de son maître. — Nous suivons en littérature une méthode paradoxale : les vues générales précèdent souvent les recherches particulières; sur Fontenelle, nous avons deux bonnes études d'ensemble, et pour ainsi dire pas un travail d'analyse et d'érudition. Heureusement M. Maigron nous promet une édition critique de l'*Histoire des Oracles*.

Ferdinand Gache. — Collégiens et Familles : (*Le travail de l'enfant à la maison. — L'éducation de l'enfant par lui-même. — Les vacances*). Toulouse et Paris, 1906 in-12°.

C'est le premier volume d'une *Bibliothèque des parents et des maîtres*, qui est publiée sous la direction de M. Paul Crouzet. Il a fait la préface de l'ouvrage de M. Gache : cela suffit à en indiquer l'esprit. M. Gache, qui est professeur au lycée d'Alais, donne aux parents et aux enfants des conseils excellents. Il les rappelle sans cesse de la routine machinale et de l'égoïsme vaniteux à l'effort intelligent et au sentiment social. Il montre fort bien ce que peuvent des mères et des pères pour aider leurs enfants non pas à faire leurs diverses tâches, mais à comprendre la

manière de les faire. Il insiste avec raison sur la part que l'enfant doit prendre dans sa propre formation : c'est un point capital, et sur lequel trop souvent on glisse. Il faut souhaiter que ce livre, comme celui de M. Crouzet dont je rendais compte récemment, arrive à son adresse, c'est-à-dire aux familles.

Charles Regismanset : Contradictions. — Henri Massis : Le Puits de Pyrrhon. 2 vol. in-12° E. Sansot et Cie, 1906 (Petite Collection *Scripta Brevia*).

Deux jeunes moralistes. L'un a pris la forme de la maxime. Il a du mordant et de l'amertume. L'autre a pris la forme de l'*Orme du Mail.* Il y met du mépris souriant et ironique. Trop de reflets chez l'un et chez l'autre. Mais ils sont jeunes. M. Regismanset se détachera de La Rochefoucauld ; M. Massis d'Anatole France. Et il leur sera bon de s'être assimilé l'art des maîtres.

Michel Bréal. — Pour mieux connaître Homère. Librairie Hachette et Cie, 1906, in-16.

Tout le monde lira avec plaisir les jolies et fines études qui composent la première moitié de ce volume. La seconde partie, accessible aux seuls lettrés, est un lexique d'expressions homériques : et ce lexique est très amusant. Je n'ai pas à me prononcer sur les hypothèses de M. Bréal, tant celles qui regardent la date et la composition des poèmes, que celles qui ont rapport à l'explication des mots. Mais c'est un charme que de voir cette science alerte et claire, cette invention aisée d'hypothèses ingénieuses, si simples dans leur ingéniosité, et où l'on sent l'aversion des formules gonflées et ambitieuses, le souci d'être toujours en contact avec la vie réelle. Le livre dans son ensemble est une réaction contre les constructions d'une critique aventureuse qui faisait le peuple auteur de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*. M. Bréal voit ces poèmes comme des œuvres d'art très modernes, c'est-à-dire créées dans l'époque historique, à la veille du grand essor du génie grec ; il en confie la rédaction à une corporation qui les composait et les conservait pour les fêtes publiques.

Albert Cassagne. — La théorie de l'art pour l'art chez les derniers romantiques et les premiers réalistes. Paris, Librairie Hachette, 1906, in-8°.

Livre agréable, intelligent, instructif. Il a ses défauts : l'indétermination du sujet et le caractère artificiel du groupement que détermine la formule de l'art pour l'art ; certaines inexpériences de méthode ; une facilité et une subtilité excessive dans l'emploi des textes, des chapitres superficiels ; quelques vues erronées et contestables çà et là ; des confusions dont la principale est que M. Cassagne nous donne trop la demi douzaine des adeptes de l'art pour l'art comme des restaurateurs de l'idée romantique, etc. L'ouvrage est bien loin d'être parfait, et pourtant il faut savoir gré à M. Cassagne de l'avoir fait. Il a essayé de marquer le genèse et le développement d'une des idées les plus remarquables par lesquelles se caractérise la littérature de 1840 à 1870 ; il a assemblé une masse de faits et de citations qu'il a maniés avec intelligence. On le lit avec plaisir ; on a peu à faire pour démêler ou rectifier ce que M. Cassagne n'a pas réussi à mettre au point, et on ne fera mieux que lui qu'en lui devant beaucoup

Paul Stapfer, doyen honoraire de la Faculté des Lettres de Bordeaux. — **Questions esthétiques et religieuses** (*La Question de l'art pour l'art. Un philosophe religieux du XIXe siècle. La crise des croyances chrétiennes.*) Félix Alcan, 1906, in-8°.

Les trois études qui composent ce volume ont leur intérêt. Dans la première, M. Stapfer traite à sa manière décousue et spirituelle le sujet sur lequel s'est exercé M. Cassagne; et dans ses 90 pages il traverse trois ou quatre siècles, tandis que l'autre en ses pages fouille une quarantaine d'années. Je crois que M. Stapfer tire trop le xviie siècle à la doctrine de l'art pour l'art : il y a des distinctions à faire qu'il ne fait pas, et la déférence, les sacrifices des grands artistes classiques à leur public, tranchent avec le mépris du bourgeois chez les doctrinaires de l'art pour l'art. Il faut, entre autres choses, retenir un point de l'étude de M. Stapfer : il donne le texte, à ma connaissance, le plus ancien qui contienne la formule de l'art pour l'art. « Il faut de la religion pour la religion, de la morale pour la morale, *et de l'art pour l'art.* » (Cousin, Cours de 1818, impr. en 1836). Baudelaire, Flaubert, Goncourt, se logeant dans une formule cousinienne, cela ne manque pas de piquant : mais du même coup voici l'anneau trouvé qui relie la doctrine à l'Allemagne. — Le second article est un exposé des idées religieuses de Pierre Leroux : et M. Stapfer trouve une identité singulière entre cette philosophie non chrétienne et les formes extrêmes les plus récentes du protestantisme libéral. — Dans la troisième partie du volume, c'est la crise actuelle du protestantisme qui est étudiée; car, pour le catholicisme, M. Stapfer le croit mort. Il invite les protestants libéraux à sauver la pensée religieuse en achevant résolument de rejeter tout l'attirail désormais incroyable des dogmes, mystères, miracles, du christianisme; si pauvre théologiquement que soit cette dilution dernière du christianisme qu'est le protestantisme libéral, il apparaît à M. Stapfer comme nécessaire au monde, et en particulier à la France, pour les sauver de la libre pensée. La libre pensée est pour M. Stapfer une hideuse bête : l'athéisme le dégoûte. On peut cependant se demander si, dans l'état religieux qui lui plait, il reste de Dieu plus qu'un nom, et si, ôté ce nom, l'état religieux ne subsisterait pas aussi bien, avec plus de franchise; en d'autres termes s'il n'y a pas un athéisme aussi religieux que la religion dépouillée dont il est visible que M. Stapfer est épris. Il est curieux que dans le croyant qui perd ses croyances, ce qui s'en va en dernier lieu, ce sont les préjugés contre l'incroyance, et les manières dévotes de se la représenter odieusement. M. Stapfer, évidemment, n'a jamais essayé de pénétrer par la sympathie dans l'irréligion totale d'aujourd'hui. Il s'en fait une idée purement polémique d'après quelques imbéciles et quelques braillards, et cela lui suffit. On pouvait attendre mieux de cet esprit loyal et curieux.

Georges Casella et Ernest Gaubert. — **La nouvelle littérature (1895-1905).** (Écoles et manifestes. — La critique. — La poésie. — Le roman. — Le théâtre. — Les jeunes en province. — Dictionnaire bio-bibliographique. — Documents). Paris, Bibliothèque internationale d'édition, 1906, in-16.

C'est une bonne pensée qu'ont eue MM. Georges Casella et Ernest Gaubert de jeter un coup d'œil sur les dix années inquiètes qui viennent de s'écouler, et d'en inventorier la production littéraire. Ils nous aident

à mettre de l'ordre dans nos idées, dans nos impressions, et à voir ce qu'elles ont de fragmentaire et d'incomplet. Ils ont mêlé à leur revue des écrivains leurs idées personnelles : je serais tenté quelquefois de les contredire. J'aurais souhaité d'eux une analyse à la fois plus complète et plus objective des manifestes et des écoles, quitte à mettre au bout un manifeste complémentaire, le leur. J'aurais voulu aussi dans la revue des œuvres plus de faits et moins de jugements. Pourtant, tel qu'il est, leur répertoire intéresse, et il rendra service plus tard aux historiens qui voudront débrouiller cette période de notre littérature. — Je ne sais s'il est vrai que le goût de la barbarie s'affirme en ce qu'une partie du public en est venu à préférer l'ébauche au travail achevé (p. 41). Je crois qu'en cela ne s'affirme que le dégoût de la rhétorique, de la somptueuse comme de la solennelle. Le public qui, pour les romans, va s'élargissant comme il se restreint pour les poètes, a soif aujourd'hui de formes simples et de perfection claire : donnez-les lui, il aimera les œuvres achevées. Certains artistes l'ont dégoûté non de l'art, mais de leur art. Il y a toutefois, dans l'observation de MM. Casella et Gaubert, une part de vérité. Le public consent aujourd'hui à accueillir parfois l'inachevé, l'informe. Est-ce barbarie? C'est plutôt affinement. Il fallait jadis qu'on lui préparât son plaisir esthétique soigneusement, qu'on le lui servît cuit à point, et dressé selon les rites : aujourd'hui, il est devenu apte à extraire de matériaux incomplètement dégrossis l'émotion d'art qu'il recherche. Il demande moins à l'artiste, parce qu'il donne plus lui-même. Je ne crois guère pour ma part au *péril primaire* pour la littérature. Nous sommes en face, à l'heure présente, non d'une menace, mais d'une nécessité et d'un devoir : il faut trouver l'art simple et profond qui sera populaire sans être vulgaire. La difficulté vient moins de la nature des choses que du fait que la plupart des vocations littéraires de ce temps-ci se couvent et se déterminent dans des milieux très spéciaux, très artificiels, et au fond très bourgeois.

Émile Haumant. — Ivan Tourguénief. *La Vie et l'Œuvre.* Librairie Armand Colin, 1906, in-16.

Étude simple, alerte et vivante. La première partie qui expose la vie de Tourguénief est tout-à-fait intéressante pour un Français comme moi qui n'en savait que quelques anecdotes glanées çà et là. Elle éclaire l'œuvre. J'y note la facilité avec laquelle les étrangers qui vivent chez nous et nous font visage d'amis, disent du mal de nous en arrière. Ils connaissent un coin du boulevard, ou deux douzaines de journalistes, écrivains et comédiens; et ils jugent la France. Et il est entendu que ce sont les Français qui sont superficiels et qui parlent des choses sans les connaître. Les étrangers ont d'ailleurs, de nous, une opinion flatteuse, je le veux bien, mais passablement gênante : c'est que tout leur est dû de la part de la France, et que nous sommes tenus de n'avoir d'autre intérêt que leur intérêt. Il est singulier avec quelle promptitude les libéraux et les révolutionnaires de l'étranger nous insultent dès que toute notre politique ne nous met pas à leur service. Et ils exigent tout de nous sans affection ni gratitude, exactement comme faisaient Rome et les catholiques avant 1870. J'aimerais un peu plus de réciprocité dans les sentiments et dans les actes. Nous l'aurions, si on traitait un peu plus nettement la politique étrangère au Parlement, si on en parlait comme il convient à un peuple libre et qui a droit de connaître ses affaires. Mais me voilà bien loin de Tourguénief : j'y reviens. La seconde partie du livre de M. Haumant est un peu plus pâle que la première pour qui a dans

la mémoire les romans et les nouvelles de l'auteur russe. Des lointaines lectures qui remontent à 30 ans, un charme vif reste dans mon souvenir, et je ne puis m'empêcher de trouver M. Haumant un peu sévère. Cependant, sans doute il a raison, car je n'ai rien à dire contre les raisons de ses jugements. En tout cas, il replace bien les principales œuvres de Tourguénief dans le milieu moral et social de leur époque, et il nous éclaire la signification historique des sujets et des types avec beaucoup de précision.

Émile Bourgeois et É. Clermont. — Rome et Napoléon III (1849-1870). Librairie Armand Colin, 1907, in-8°.

Deux études composent ce volume, l'une de M. Clermont sur l'expédition de Rome en 1849, l'autre de M. Bourgeois, sur le rôle de la question romaine dans les projets d'alliance de Napoléon III avec l'Italie et l'Autriche en 1869-70. La première est un fort bon essai d'un jeune homme qui sait travailler, l'autre est du maître qui l'a formé. On sait qui est M. Bourgeois; on lui doit un excellent *Manuel de politique étrangère* que nos ministres, députés et sénateurs devraient avoir étudié à fond. Les deux études que je présente aujourd'hui sont dignes du *Manuel* par la méthode objective, exacte, impartiale. Elles sont faites sur les documents originaux. et nous apportent une instruction précieuse. Les origines et la fin du second empire en sont éclairées. Le Prince Président a fait, en 1849, l'expédition de Rome pour gagner l'armée et les cléricaux. Pour ne pas donner Rome aux Italiens en 1869 et 1870, l'empereur Napoléon III a sacrifié la France, renoncé aux alliances qui s'offraient de l'Italie et de l'Autriche. Sans nul doute, nos désastres de 1870 ont des causes multiples, l'incohérence de la diplomatie du second empire, son imprévoyance, l'insuffisance de notre organisation militaire et du haut commandement, etc. Et pourtant nous étions sauvés, si des influences cléricales et un faux point d'honneur n'avaient fait de Napoléon et de sa diplomatie les serviteurs obstinés du pouvoir temporel du pape. Rome nous a coûté l'Alsace et la Lorraine. Sans cette question de Rome, la Triple Alliance se faisait en 1869, pour nous, contre la Prusse. L'exposé que fait M. Bourgeois, documents en main, est d'une évidence attristante. Je ne sais point de livre plus émouvant que cette démonstration sévère et calme.

Calendrier-Manuel des serviteurs de la Vérité. 1. Janvier-Mars. Paris, *Union pour la Vérité*, 1907.

Cet original *Calendrier-Manuel* contient : 1° des éphémérides, qui font passer sous nos yeux, à leur jour, des faits de toute époque et de tout ordre capables d'intéresser, ou de révolter les esprits amis de la vérité, et par conséquent de la justice et de la tolérance ; 2° des textes propres à exciter la réflexion ; 3° des documents justificatifs sur les faits commémorés. Il y a dans ce petit recueil des choses savoureuses et précieuses, et il paraît bien fait pour entretenir l'inquiétude et le goût de la vérité, conçue non pas seulement comme la fin spéciale de l'activité scientifique, mais comme une règle pratique de vie selon laquelle il faut organiser toute notre pensée et tous nos actes. L'auteur qui garde modestement l'anonyme et qui ne veut se payer que du bien que fera son livre, est visiblement un homme que préoccupe l'idée de conserver une vie intérieure, profonde et riche, dans la libre pensée et dans l'action

sociale. Il a créé un excellent instrument pour l'éducation morale de l'adolescence; et l'on en manquait. — Si ce fascicule devait être unique, je m'en tiendrais là. Comme il est le premier d'une série qu'il faut souhaiter la plus parfaite possible, je vais ajouter quelques observations. Le choix des thèmes de réflexion me paraît se ressentir encore de certaines habitudes de la méditation religieuse ou morale, où l'âme insoucieuse du sens exact des formules et des textes, n'y prend que des points d'appui ou des excitations. Je vois se ranger côte à côte des noms qui signifient des conceptions diamétralement opposées de la vie, et sous ces noms des phrases qui se laissent concilier et fondre dans un éclectisme équivoque. Les noms me révèlent que les mêmes mots cachent des choses différentes; mais tout lecteur s'en avisera-t-il? Et je refuse pour ma part de m'exciter sur des textes très généreusement anodins de M. Barrès, mais qui, signés de lui, ont eu pour lui un sens que je dois et que je ne puis exclure pour diriger ma méditation à ma fantaisie. En un mot qui dit *vérité* dit *objectivité*, effort du moins pour voir les choses comme elles sont, et conserver aux textes le sens de leurs auteurs. Je pense aussi que la plupart de ces gens-là ont trop souvent à la bouche le nom de Dieu. Et je trouve fort bien qu'un croyant élève son âme vers Dieu. Mais dans certains textes ce n'est que phraséologie dévote, habitude confessionnelle de mêler Dieu partout. Surtout j'ai, avec Sainte-Beuve, de la répugnance à souffrir l'équivoque du langage; il faut laisser tout le vocabulaire *spirituel* et *mystique* aux adhérents des religions, et nous contenter, nous, du vocabulaire *rationnel*. Je répugne à me servir du mot de Dieu, du moment que je n'y mets pas de sens, et les effusions du croyant optimiste qui bénit Dieu des misères humaines demeurent des thèmes stériles pour moi. J'ai peur qu'un peu, un peu trop de l'*Union pour l'action morale* ne survive dans ce premier calendrier de l'*Union pour la vérité*. Cela paraît encore à ce qu'on voit, à l'entrée du livre, le beau masque de Pascal. J'admire Pascal autant que personne, quand il ne s'agit que de beauté littéraire et de profondeur de génie. Mais il faut bien dire que la vérité de Pascal n'est pas la nôtre : non pas parce qu'il ne croyait pas ce que nous croyons; nous acceptons toutes les croyances; mais parce qu'il n'acceptait pas, lui, les croyances qui n'étaient pas les siennes. Sa Vérité, c'est le jansénisme, et il n'admet pas qu'une autre vérité lui soit égale en droit, la vérité d'une autre conscience. Sa Vérité n'était pas de l'ordre de la vérité humaine qui ne veut ni bourreaux, ni martyrs. Elle était de l'ordre des vérités divines, qui persécutent parce qu'elles sont divines, de l'ordre de Bossuet et de Calvin. Pascal a été du côté des persécutés avec une âme de persécuteur. Si le respect que nous avons pour la vérité implique la tolérance, Pascal ne saurait être notre Saint. Nous lui serions abominables, et nous sommes obligés pour nous édifier de mettre dans ses mots notre sens, et non le sien. Il y a de l'idolâtrie, je ne sais quelle transfiguration légendaire et hagiographique du personnage à nous placer sous son invocation. Et la grimace de Voltaire, du léger, de l'irascible, du rancunier, de l'injurieux Voltaire serait encore plus à sa place au front de notre livre que la belle face ardente et pensive de Blaise Pascal, qui dénonça le frère Saint-Ange par un zèle pieux et qui appliqua tout son génie à persuader aux hommes qu'il n'y avait de connaissances dignes d'être possédées que celles qu'ils ne pouvaient pas atteindre par les voies naturelles de la connaissance. Est-ce le nom dont doit se couvrir une *Union pour la vérité*, qui, certainement, ne compte que sur les procédés humains et rationnels d'investigation et de contrôle? Et au bout de ma chicane, je m'aperçois que M... — j'allais dire le nom, — l'auteur enfin, me répondra qu'il a donc

atteint son but, puisqu'il m'a fait refléchir et méditer. Il a raison; et c'est une bonne chose qu'un livre qui se fait contredire, c'est-à-dire qui rend active la pensée du liseur.

GUSTAVE LANSON.

LIVRES REÇUS

ALFRED BOURGUET, *Le duc de Choiseul et l'alliance espagnole*. Paris, librairie PLON, 1906, in-8°. — *Les Célébrités d'aujourd'hui* : François Coppée, par ERNEST GAUBERT : Henry Bordeaux, par AMÉDÉE BRITSCH ; Georges Clemenceau, par MAURICE LE BLOND, biographies critiques illustrées d'un portrait frontispice et d'un autographe, suivies d'opinions et d'une bibliographie. Librairie E. Sansot et Cie, 1906, 3 broch. in-12. — PIERRE CORNEILLE, *Galanteries*, précédées d'une vie amoureuse de Pierre Corneille, par E. SANSOT-ORLAND. Paris, Sansot, 1906, in-12. — MADAME DESHOULIÈRES, *Les amours de Grisette*, suivis de la *Mort de Cochon*, par Mlle DESHOULIÈRES, avec une notice sur *Madame Deshoulières*, par E. SANSOT-ORLAND, Paris, Sansot, 1906, in-12. — ESPINASSE-MONGENET, *La vie finissante*. Librairie académique, Perrin et Cie, 1906, in-16. — LOUIS HAUGMARD, *La Vierge au Scrupule*. E. Sansot et Cie, 1906, in-12. — ANDRÉ NEPVEU, *L'étape nécessaire*. E. Sansot et Cie. 1907, in-16. — PASCAL, *Pensées*, édition nouvelle, revue sur les manuscrits et les meilleurs textes avec une introduction et des notes par VICTOR GIRAUD, professeur à l'Université de Fribourg. Paris, Bloud et Cie, 1907, in-12. — PÉLADAN, *Le secret des troubadours*, De Parsifal à don Quichotte, E. Sansot et Cie, 1906, in-12. — JULES ROMAINS, *Le bourg régénéré, conte de la vie unanime* Paris, Léon Vanier, 1906, in-12. — LOUIS THOMAS, *Lily*, 1906, in-12; *Les flûtes vaines*, *Les cris du solitaire*, *Sub regno Cynaræ*, Paris, éditions de *Psyché*, 1906, 2 br. in-8°.

LOUIS ARNOULD, *Quelques poètes*, préface de François Coppée. Paris 1907, in-12. — LÉON BOCQUET, *Les Cygnes noirs*, poèmes. 1899-1903. Paris, Société du Mercure de France, 1906, in-16. — FERDINAND BRUNETIÈRE, *Questions actuelles*, Librairie académique Perrin et Cie, 1907, in-16. — CHARLES DEJOB, *La foi religieuse en Italie au XIVe siècle*, Albert Fontemoing, in-8°, 1906. — PAUL GAULTIER, *Le rire et la caricature*, Daumier, Gavarni, Forain, etc., préfase de M. SULLY PRUDHOMME. — *Le sens de l'art*, sa nature, son rôle, sa valeur, préface par Émile Boutroux. Librairie Hachette, 2 vol. in-16, 1906-1907. — TH. MAURER, *Fleurs morvandiotes*. Paris, en la Maison des poètes. 1906, in-4°. — L. L. RÉGNIER, *De rime en rime. Les Poèmes de l'Aimée. Fleurs d'Album, Mondanités*, 1903-1906. Paris, en la Maison des poètes, 1906, in-4°.

G. L.

Roger Le Brun. — Corneille devant trois siècles (Avec Notice historique, Appendice documentaire et anecdotique, et Portrait frontispice). — 1 vol. in-16, de LXXXVIII — 217 p. Paris, Sansot.

Je loue pleinement l'idée de ce livre et souhaite qu'on la reprenne pour d'autres écrivains. C'est par de tels ouvrages que nos élèves acquerront le mieux d'abord le sens de la diversité des choses et feront leur apprentissage de l'esprit historique Mais j'ai des réserves à faire sur

l'exécution. Elle manque de critique. Le volume aurait dû être deux ou trois fois plus gros pour produire tout son effet; il est en outre mal proportionné. La *Notice* et ses *Notes*, rejetées à la fin du volume, occupent 154 pages d'impression serrée; les textes n'en prennent que 140, d'impression lâche. Non. Ce sont les textes qui nous importaient. — La Notice ne nous donne pas ce qu'elle nous doit : une histoire critique de la réputation de Corneille. Par contre, elle se disperse et s'égare sur beaucoup de sujets pour lesquels elle est sans autorité. Et quel singulier critérium, que de jugements déconcertants! Voici Nisard devenu démocrate et libéral (p. LXVII). Voici nommés et cités, avec appréciations à faire sourire, des écrivains (morts aujourd'hui) dont l'œuvre est périmée et n'a jamais compté ni en elle-même ni dans la critique cornélienne. Évidemment M. Le Brun n'a pas le sens des valeurs, universitaires surtout; il n'est pas dans le fil de la tradition. — Ses erreurs ont eu leur contre-coup sur le choix des textes. L'auteur accueille des écrivains insignifiants, en rejette de bons et mesure la place à des critiques notoires. La plus grosse lacune de son livre, c'est Corneille lui-même. Corneille s'est très bien connu, très bien défini. Il n'aurait pas été paradoxal d'accorder quelques pages à Corneille devant sa propre critique. — En somme, voici comment j'entendrais le livre. Deux parties. D'abord Corneille, l'homme et les œuvres : critiques particulières par ordre de date. C'est ce dont M. Hémon a donné l'exemple à la suite de ses Études sur Corneille; c'est ce qu'a fait aussi M. Le Brun dans ses Notes, où l'on trouvera un grand nombre de textes bons à lire ou à relire. — Seconde partie : Corneille, son génie et son œuvre devant la critique. Il faudrait se borner ici strictement aux textes qui ont une valeur d'histoire ou de pensée, mais les donner tous, et éliminer résolument tout le reste. Il conviendrait d'exposer et d'expliquer, dans un avant-propos très précis, les fluctuations de l'opinion sur Corneille, et de commenter en note les Morceaux Choisis. Peut-être ferait-on bien de s'en tenir à cette seconde partie, qui est proprement le livre annoncé par M. Le Brun. — J'ai insisté sur cet ouvrage, parce qu'il est en quelque sorte un livre-type d'enseignement secondaire, que j'en trouve l'idée très heureuse et appelée à faire fortune. Ses imperfections ne doivent pas détourner de le lire. Tel qu'il est, il rendra de précieux services à nos élèves et intéressera tout le monde.

Emile Souvestre. — Causeries littéraires sur le XIXe siècle (1800-1850). Ouvrage inédit publié par Mme A. Beau, née Souvestre. Préface de L. Dugas. Index de M. Beck. 1 vol. in-12 de XI-479 p. Paris, Paulin.

La Littérature sous l'Empire; la Tribune (2 leç.), la Presse (3 leç.) sous la Restauration et sous Louis-Philippe; Pamphlets (Béranger); Cours à la Sorbonne et au Collège de France; la Philosophie; l'Histoire; la Poésie (2 leç. inachevées) : soit douze Causeries, que l'auteur avait en partie écrites pour un cours qu'il devait professer en Suisse en 1854: mais la mort survint au mois de juillet et l'interrompit. — La famille a bien fait de consentir à les publier. Ce n'est pas qu'elles apportent une contribution bien grande à l'histoire de la littérature : quelques noms, quelques mots, quelques anecdotes oubliés; quelques vues encore assez neuves sur la presse littéraire sous la monarchie de Juillet; quelques souvenirs personnels, malheureusement trop rares, en particulier sur

Guizot, Michelet, Béranger, etc. Souvestre appartient à une forme de la critique très précise ; il est éminemment, mais exclusivement, ce qu'on appelait alors un critique *littéraire*. Il se borne à caractériser les individus, homme et talent ; mais, dans ces limites, sa critique, nourrie, vigoureuse, pénétrante, est hors de pair. Il a deux dons à un degré supérieur. D'abord le goût, si ferme et si fin qu'il n'y a presque jamais à appeler de ses arrêts. On trouve chez lui quelques exemples de demi-compréhension, et chacun fera de fortes réserves en faveur de Vigny, Gautier, A. Comte, qu'il met trop bas, ou contre Béranger, qui est son homme, qu'il porte aux nues avec toute son époque : mais on ne lui trouve pour ainsi dire jamais d'incompréhension. Ensuite le talent. Souvestre se préoccupe beaucoup d'être un écrivain, et il l'est. De là une foule de pages brillantes, frappantes, originales, et vraiment pleines de talent. Les meilleures rappellent Fénelon par leur sensibilité vertueuse et leur simplicité heureuse d'expression. Je ne connais pas, sur les cinquante premières années du XIXe siècle, de galerie de portraits plus riche, plus solide, plus pure. Dans ce volume si écrit, il n'y a pour ainsi dire pas une phrase. Souvestre se classera au premier rang des critiques *littéraires*. — Le préfacier a très finement défini les aspects de son talent et reconstruit avec sagacité l'ensemble d'aspirations morales qui dominent les goûts littéraires de Souvestre.

La Bruyère. — Le Chapitre « Des Esprits forts », avec introduction, notes et commentaire, par J. Calvet, agrégé de l'Université, professeur à l'Institut Catholique de Toulouse. 1 vol. in-16 de 62 p., 2e Ed. Paris, Bloud.

Œuvre d'édification, d'ailleurs probe. La préface laisse encore La Bruyère beaucoup trop haut à mon sens ; mais elle ne le surfait pas, et s'efforce de le mesurer. L'édition n'a aucune valeur comme aucune prétention critique.

Pierre Fons. — Le Réveil de Pallas, Essais [1]. 1 vol. in-12 de VI-265 p., Paris, Sansot.

M. Pierre Fons a du talent. Il faut retenir son nom. Mais son livre décourage à la fois par sa richesse et par sa confusion, qui passe sa richesse. Une même philosophie générale relie ces dix essais ; M. Fons est de ceux qui prônent une sixième ou septième Renaissance hellénolatine ; mais il a bien de la peine à fixer ses idées sur le mode et la façon d'être de cette Renaissance ; il l'entend de trois manières différentes, au moins : tantôt classicisme étroit à la manière de Chénier, par exemple, tantôt imitation libre du symbolisme classique, tantôt idéalisme, naturalisme, panthéisme inspiré directement par la nature. Il n'y a pas nécessité de choisir ; une esthétique doit convenir à plusieurs espèces de tempéraments ; mais encore faut-il savoir qu'on ne choisit pas, et pourquoi. M. Fons, qui est fort intelligent et qui a beaucoup lu, beaucoup plus que ne le ferait croire son hypernationalisme méridional et méditerranéen, n'a pas encore sa synthèse faite. Je voudrais lui dire que sa forme sera un obstacle sérieux à ce nécessaire filtrage. Je crois qu'il s'attarde dans une « écriture artiste » vieillie aujourd'hui ; mais je suis certain, que cette écriture, surabondante de mots et d'images, lui fait

1. Henri de Régnier, Henri Mazel, Paul Adam, Maurice Mæterlinck, Anatole France, Balzac, Alphonse Daudet, etc., etc.

trop souvent l'effet de la pensée. Qu'il se reporte aux grandes œuvres grecques et romaines; il verra que les premiers plans sont forts, solides, substantiels, précis, taillés en pleine vie, et que s'ils donnent le sentiment profond du mystère, c'est par les brusques déchirures qu'ils ouvrent sur le réseau des forces intra, extra et suprahumaines, qui mènent l'homme, et dont l'homme se croit le maître, ou par l'entrelacement de toutes ces forces apparentes et secrètes. De même les œuvres marquantes de son groupe sont aussi de pensée condensée et sans phrase.

GUSTAVE RUDLER.

LIVRES REÇUS

PIERRE FÉLIX, *L'Équivoque démocratique*, avec préface par M. Paul Bourget, de l'Académie Française. 1 vol. in-18 (Paris, Librairie des Saints-Pères). — ALFRED MOULY, *Rimes cuivrées*. 1 vol. in-12. Paris, *Les Annales*. — E. GUILLON, *Sur les Routes*, contes d'ici et d'ailleurs. 1 vol. in-12. Paris, Plon. — LUDOVIC LOUBON, *Les Images* (sonnets). 1 vol. in-32 de 92 p., Auch, Impr. Th. Bouquet. — CH. REGISMANSET, *L'Ascète*, roman. 1 vol. in-16, Paris, Sansot. — IMBART DE LA TOUR, *Des conditions d'une Renaissance religieuse et sociale en France*, 2e édition. 1 vol. in-12 de 46 p. Paris, Bloud. — RENÉ GILLOUIN, *Ars et Vita*, roman, 1 vol. in-16, Paris, Sansot. — PAUL VÉROLA, *Les Nuages de pourpre*, poésies. 1 vol. in-16, Paris, Perrin. G. R.

LITTÉRATURE LATINE

P. Farel. — Sénèque. Lausanne, Bridel; Paris, Fischbacher, 1906, V-119 p. in-8°.

L'auteur annonce son travail comme étant « le fruit d'un long commerce avec Sénèque » (p. I). Il ne s'est pas inquiété de travailler sur un texte critique; il a « jadis acheté chez un bouquiniste de Nîmes un charmant petit volume de l'édition d'Amsterdam, 1634 » (p. 3); puis il a trouvé dans l'in-folio de Juste Lipse, édition de 1614, avec de plus gros caractères, des notes précieuses » (p. 4); enfin, il a été en « possession de la belle traduction de La Grange, imprimée à Tours, l'an II de la République» (p. I). Mais c'est d'après les éditions de 1614 et de 1634 qu'il a traduit lui-même une « suite de citations rangées sous un certain ordre » (p. I) dont la paraphrase forme la trame de l'ouvrage. Il ne s'inquiète pas de la place que les traités auxquels il emprunte ses citations occupent dans l'œuvre de Sénèque; il ne pense pas à expliquer cette œuvre par la vie de l'auteur, à se demander dans quel milieu le philosophe a vécu ; il se contente d'accumuler les citations qui mettent en lumière «la sagesse, le bon sens, la juste mesure, la modération, la modestie » (p. 12) du complaisant précepteur de Néron, enrichi par des moyens peu avouables. M. Farel admire sans réserve, et cette apologie, dénuée de toute espèce de sens critique, ne nous permet en rien de mieux connaître et de mieux apprécier le philosophe qui en est l'objet.

Léon Legras. — I. Etude sur la « Thébaïde» de Stace. Paris, Société nouvelle de librairie et d'édition, 1905, 356 p. in-8°

II. **Les « Puniques » et la « Thébaïde »**. Bordeaux, 1905, 32 p. in-8° (Extrait de la *Revue des Etudes anciennes*, t. VII, avril-juin et octobre-décembre 1905).

I. En 1878, L. Lehanneur avait donné dans une intéressante thèse latine de près de 300 pages un travail d'ensemble sur la vie et les œuvres de Stace. Un seul chapitre des *Quæstiones de P. Papinii Statii vita et operibus* était consacré aux poèmes héroïques. C'est uniquement de la *Thébaïde* que M. Legras s'occupe; il n'y a pas disparate entre l'importance de l'étude critique et la médiocrité de l'œuvre étudiée, car comme l'auteur le dit fort justement, « toutes proportions gardées, la *Thébaïde* a eu le même succès que l'*Enéide*. Etudier la *Thébaïde* c'est donc surtout étudier les goûts littéraires d'une époque, l'idée qu'on se faisait sous l'empire de la grande poésie » (p. 347).

Dans la première partie du volume, il est question du sujet et des sources de la *Thébaïde*: tous les matériaux extraits par le poète des littératures grecque et latine sont méthodiquement présentés au lecteur. La deuxième partie apprécie avec quel art Stace a mis en œuvre tous ces matériaux pour construire son épopée. Qu'il s'agisse des dieux, des personnages humains, de la description des mœurs et des usages ou des ornements épiques, l'enquête minutieuse de M. Legras démontre bien que l'art de la *Thébaïde* procède, d'une part de l'influence de Virgile, de l'autre de celle de l'école de rhétorique qui dominait toutes les productions littéraires de la fin du premier siècle. C'est l'inspiration de l'*Enéide*, singulièrement amoindrie, quant au fond, et emphatiquement exagérée quant à la mise en scène par les habitudes de grandeur déclamatoire chères aux auteurs et aux éditeurs de *suasoriæ* et de *controversiæ;* on voit bien « la lutte entre l'esprit virgilien et l'esprit rhétorien » (p. 350, note 1). Toute la discussion de M. Legras est précise, intéressante, et, je le crois, fort juste. Je ne ferais qu'une réserve: peut-on prétendre que Stace, comme ses contemporains, ne connaissait guère les poètes grecs que par les résumés et les explications des rhéteurs et des grammairiens (p. 348) ? On se plaît à affirmer, rien ne le prouve, qu'Ovide, qui était très érudit, a usé d'abrégés pour composer les *Métamorphoses*, sans se donner la peine de remonter aux sources premières. On admet que Stace a fait preuve de la même négligence qu'on attribue gratuitement à Ovide. Né à Naples, « ville grecque et plus éprise des poètes grecs que nulle autre ville d'Italie » (p. 1), élève de son père, rhéteur, qui faisait lire à ses disciples les meilleurs poètes de la Grèce, Stace connaissait sans doute beaucoup mieux que ses contemporains toute la littérature poétique de l'Hellade. Mais la faiblesse de son talent et la nécessité de plaire au public pour lequel il écrivait l'empêchaient également de reproduire dans son poème la grandeur épique de modèles dont il comprenait bien moins le génie qu'il n'en connaissait le texte.

II. Les érudits depuis Barth, au XVIe siècle, jusqu'à F. Büchwald (*Quæstiones Silianæ*, 1886), ont souvent étudié les rapports entre Stace et Silius Italicus sans arriver à établir lequel des deux poètes a imité l'autre. M. Legras reprend la question: il fixe la date de publication des douze premiers livres des *Puniques* entre 90 et 92, c'est-à-dire un peu avant l'apparition de la *Thébaïde*, des cinq derniers entre 92 et 96, c'est-à-dire après la *Thébaïde*. Stace a donné postérieurement à 92, le fragment de l'*Achilléide* et une partie des *Silves*. Les emprunts des cinq derniers livres des *Puniques* à la *Thébaïde* sont insignifiants. Les imitations des douze premiers dans les œuvres de Stace postérieures à 92 sont plus nombreuses. Mais, en somme, les deux épopées, à peu près contempo-

raines, n'ont guère influé l'une sur l'autre. Je crois d'ailleurs que tous les passages à peu près identiques des poètes de la fin du Ier siècle procèdent du fonds commun des déclamations où ils puisaient. La fameuse *sententia* « Primus in orbe deos fecit timor » ne se trouve-t-elle pas à la fois dans Pétrone (n° 76, p. 88 du vol. IV des *Poetæ Latini Minores* de Baehrens) et dans Stace (*Thébaïde*, III, v. 661)? On pourrait trouver dans les *Puniques* et dans la *Thébaïde* beaucoup de *sententiæ* empruntées par les deux poètes à leurs souvenirs de l'école de rhétorique.

E. Bacha. — Le Génie de Tacite. Bruxelles, Lamertin; Paris, Alcan, 1906, 324 p. in-12°.

D'après M. Bacha, « Tacite, en composant son ouvrage (les *Annales*, dont il est uniquement question dans ce livre) était mu par une pensée qu'il lui importait de tenir soigneusement cachée. Il avait le dessein d'en imposer à ses lecteurs, de tromper leur confiance, de les mystifier » (p. 17). Les lecteurs des *Annales* auraient mis la meilleure grâce du monde à se laisser mystifier: ils possédaient pour l'histoire des principats de Tibère, de Caligula, de Claude et de Néron, les ouvrages d'Aufidius Bassus et de Cluvius Rufus, qu'il leur suffisait de parcourir pour se rendre compte des mensonges de Tacite. M. Bacha ne se pose pas cette objection: selon lui, l'auteur des *Annales*, « pour que la supercherie ne soit pas soupçonnée joue le rôle de l'historien grave qui compulse les textes, cite des sources » (p. 17). Mais, pour découvrir la supercherie, le lecteur n'avait qu'à rechercher les textes et à remonter aux sources citées. « Si Tacite en appelle au témoignage isolé de Pline, de Cluvius ou de Fabius Rusticus, c'est qu'il a inventé un fait par trop invraisemblable et qu'il estime devoir endormir la défiance de son lecteur en paraissant le leur emprunter (p. 25) ». Mais, encore une fois, si une telle habileté peut endormir la défiance des lecteurs d'aujourd'hui qui n'ont pas les histoires de Pline, de Cluvius et de Fabius Rusticus, elle devait exciter la soupçons des contemporains de Tacite qui se seraient empressés d'aller chercher le « fait par trop invraisemblable » dans les auteurs auxquels les *Annales* en attribuaient la responsabilité.

La thèse de M. Bacha est insoutenable : elle fait de Tacite un « poète qui avait l'hystérie du mensonge » (p. 26). Pour « les séances du Sénat » (p. 43-100), Tacite n'a jamais consulté les *Acta Senatus*; il a partout imaginé des « discussions de propositions dérisoires ». Pour les événements qui se passent « en province et au-delà des frontières de l'Empire » (p. 101-149), sans aucun souci de la réalité des faits, Tacite a « imaginé autant d'histoires variées que la géographie politique du monde romain et du monde barbare offrait de divisions particulières au temps où il écrivait » (p. 102). Pour « les procès de lèse-majesté sous Tibère » (p. 151-171), ce sont, à propos de faits imaginaires, des « petites compositions dramatiques » qui développent, avec d'habiles variations, un thème toujours identique. Pour les « drames du Palais » (p. 173-209), aucune vérité historique : « Tacite a créé le personnage de Tibère et celui de Néron en obéissant, avant tout, aux lois de son génie, qui devait accuser, ici comme ailleurs, la profonde originalité de son idéalisme » (p. 174).

M. Bacha admet que, malgré son argumentation passionnée, « peut-être se refusera-t-on longtemps encore à reconnaître que les *Annales*, tenues jusqu'ici pour un livre de vérité ardente, sont l'œuvre d'un poète de génie qui a créé des fictions décevantes en pleine conscience de son imposture » (p. 211). Il y a grande apparence que le pamphlet sur « le

génie de Tacite » ne convaincra aucun lettré. Mais cet ouvrage a une grande utilité que l'auteur ne soupçonne pas : les nombreux passages des *Annales* qui y sont cités et rapprochés nous montrent bien le caractère de la composition rhétorique de Tacite. Les discours authentiques de Claude, conservés par les tables de bronze découvertes à Lyon, nous avaient fait connaître la liberté que l'historien prenait avec les documents dont il usait. On ne fera aucune difficulté de reconnaître que, dans les *Annales* comme dans les *Histoires*, les discussions du Sénat sont arrangées au goût des *controversiæ* de l'école de déclamation. L'étude sur les « contes géminés » (p. 287-316) donne des indications curieuses sur la composition des narrations dans les *Annales*. Les matériaux laborieusement réunis par M. Bacha ne servent en rien à la construction de l'édifice illusoire que l'auteur prétendait élever ; mais ils permettent d'apprécier jusqu'à quel point les habitudes de la rhétorique, si forte à la fin du premier siècle, ont influé sur la mise en œuvre des faits empruntés par Tacite aux documents authentiques et aux œuvres de ses prédécesseurs.

J. P. Waltzing. — Studia Minuciana. *Etudes sur Minucius Felix*. Louvain, Peeters, 1906, 64 p. in-8°.

Par sa traduction française (1902) et par son édition critique de l'*Octavius* (1903), M. Waltzing a rappelé utilement l'attention des lettrés et des philologues vers l'ouvrage de P. Minucius Felix, dont la meilleure traduction en français, celle de Péricaud (Lyon, 1825) était bien médiocre, et dont le texte, procuré par Halm dans le *Corpus* de Vienne (1867), avait vieilli sans être remplacé par l'édition de Baehrens (*Bibliotheca Teubneriana*), encombrée de conjectures aussi hardies qu'inutiles. D'ailleurs, en 1903, l'année même où paraissait l'*Octavius* de M. Waltzing, le texte de Baehrens était remplacé dans la *Bibliotheca Teubneriana* par la prudente recension due à H. Boenig. Les deux éditions de 1903 ont donné matière à un grand nombre de travaux critiques sur Minucius Felix. M. Waltzing avait établi dans son édition (p. 5-50) une bibliographie complète de toutes les publications sur l'auteur de l'*Octavius*, depuis 1543, date de l'*editio princeps*, jusqu'à 1902. Il complète cette bibliographie en dressant pour les années 1903-1906 une liste méthodique de quarante éditions, traductions, travaux critiques sur le texte, la langue, le style, la date de l'ouvrage, les modèles et les imitations, la vie et l'œuvre de Minucius Felix. Les plus importants des ouvrages cités sont analysés et discutés avec la compétence spéciale que l'on était en droit d'attendre de l'éditeur de 1903. Les *Studia Minuciana* se terminent par deux dissertations (22 pages) de P. Faider sur l'*emploi insolite du comparatif* et sur le *chiasme* dans Minucius Felix.

P. Martino. — Ausone et les commencements du christianisme en Gaule. Alger, imprimerie P. Fontana, 1906, 103 p. in-8°.

Cette « thèse complémentaire, présentée pour l'obtention du doctorat à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris » par un ancien élève de l'École normale, a toute l'apparence d'un « travail de seconde année » insuffisamment remanié pour l'impression et pour la soutenance. Dès le premier abord, on est déconcerté par le titre même : quels rapports Ausone a-t-il avec les commencements du christianisme en Gaule ? Ausone était évidemment issu d'une famille païenne ; et il semble peu utile de consacrer deux chapitres à des recherches sur la religion de ses ancêtres paternels et de ses ancêtres maternels. Cette enquête qui n'a d'autre élément que le texte des *Parentalia*, n'aboutit à découvrir aucune trace de

christianisme dans aucune des deux branches de la famille. Quant à Ausone, il ne s'est jamais occupé, soit de prêcher, soit d'attaquer le christianisme. Quelle était sa religion ? On trouve dans le *Dictionnaire* de Bayle (article *Ausone*, remarque D) et dans deux thèses allemandes auxquelles M. Martino ne fait pas allusion (H. Speck, *Quæstiones Ausonianæ, De Ausonii religione*, Breslau, 1874, p. 1-21 ; M. Mertens, *Quæstiones Ausonianæ, De religione Ausonii*, Leipzig, 1880, p. 3-33) les noms et opinions des « habiles gens » qui ont conclu soit au paganisme du poète, soit à son christianisme. La question est aujourd'hui épuisée et l'on se trouve d'accord pour admettre que chrétien, sans doute, dans les formes extérieures, Ausone était profondément païen par ses croyances intimes et son inspiration poétique. M. Martino prétend, sans le prouver, que le poète était païen et pratiquait le culte des dieux de l'Olympe. Il est peu probable que Valentinien eût confié l'éducation de son fils Gratien à un païen déclaré. Et les lettres qu'Ausone adresse à Paulin sont d'un chrétien de nom, qui professe une complète indifférence en matière de religion : un païen convaincu, comme Rutilius Namatianus, aurait attaqué l'ascétisme dans un ton tout autre. La date où le christianisme aurait pénétré dans la famille d'Ausone est fixée d'une manière arbitraire et il paraît impossible de reconnaître, ce qui est la conclusion de l'auteur, que « l'histoire de la famille d'Ausone correspond à l'évolution de la société gallo-romaine tout entière » (p. 96). — Contrairement à l'opinion de M. Martino, qui soutient que l'*Ephemeris*, et les *Versus Paschales* ne peuvent prouver le christianisme d'Ausone, M. Villani, professeur au lycée de Pistoia, en Italie, qui ne connaît pas la thèse sur « Ausone et les commencements du christianisme en Gaule », veut démontrer par « Quelques observations sur les chants chrétiens d'Ausone » (*Revue des Études anciennes*, octobre-décembre 1906, p. 325-337) que, dans ces poèmes « Ausone se révèle à nous vraiment chrétien ». Cette opinion semble aussi exagérée que celle de M. Martino : le poète bordelais n'était pas païen, mais il n'était chrétien que de nom.

H. DE LA VILLE DE MIRMONT.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Problèmes politiques et sociaux, par **J.-E. Driault**, 2e édition refondue. 1 vol. in-8° de la *Bibliothèque d'histoire contemporaine*. Félix Alcan.

« On peut ramener la situation politique du monde à l'étude d'un certain nombre de problèmes qu'on ne peut résoudre dans le silence du cabinet, mais dont il faut connaître les termes, si l'on veut comprendre les manifestations parfois sanglantes ou au moins les crises qu'ils provoquent et qui constituent la vie même des nations. » Ce sont ces problèmes, les plus essentiels du moins, que M. Driault avait étudiés dans la première édition de son livre, qui date de 1900. C'est ainsi qu'il avait passé de la question d'Alsace à la question romaine, de l'Égypte au Transvaal, du Japon aux États-Unis. Depuis lors, de profondes modifications sont survenues dans la politique universelle, où l'avènement de Pie X, les victoires japonaises, les mouvements révolutionnaires de Russie, la politique de l'Allemagne au Maroc constituent autant d'éléments nouveaux, et parfois déconcertants, de l'histoire qui se fait tous les jours. Le livre était donc à reprendre, les questions à remettre au

point : c'est ce que fait l'édition nouvelle. C'est plus et mieux que le livre d'un historien, d'esprit d'ailleurs averti et pénétrant : c'est l'œuvre d'un démocrate avisé et généreux qui rêve plus de liberté et de science et pour qui l'histoire ne doit pas hésiter « à descendre dans la rue, à aller parmi le peuple, à se mêler à sa vie ».

Questions d'histoire et d'archéologie chrétienne, par M. **Jean Guiraud,** professeur à l'Université de Besançon. 1 vol. in-12, Victor Lecoffre.

Nous n'avons aucune compétence pour discuter les idées et les doctrines de M. Jean Guiraud, encore qu'elles nous semblent parfois discutables. Du moins pouvons-nous appliquer à son livre ce que l'auteur dit lui-même de ceux de Jean-Baptiste de Rossi : « Les convictions religieuses ne gênèrent en rien ses recherches archéologiques ». C'est vraiment ici de l'histoire, avec la passion du vrai, « abordant les grands problèmes historiques, fussent-ils délicats, avec la paix de l'esprit et la sincérité de la conscience ». Les sujets traités — une simple énumération en fera ressortir la valeur—sont : la répression de l'hérésie au Moyen-Age ; la morale des Albigeois ; le *consolamentum* ou initiation cultuaire ; Saint Dominique a-t-il copié Saint François ? ; Jean-Baptiste de Rossi ; la venue de Saint Pierre à Rome ; les reliques romaines au IXe siècle ; l'esprit de la liturgie catholique.

La Fondation de l'Empire Allemand (1852-1871), par **Ernest Denis**, professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Paris. 1 vol. in-8° cavalier de 535 pages, Librairie Armand Colin.

L'ouvrage que M. Denis vient de consacrer à la fondation de l'Empire allemand est incontestablement le plus original et le plus intéressant qu'ait inspiré ce grand sujet. Il vaut par la méthode autant que par les idées, les détails et les conclusions. Très hardiment, l'auteur nous déclare « n'avoir pas la conception de cette histoire, dite scientifique, qui est aujourd'hui en faveur ». Il ne veut pas faire un simple résumé chronologique et, sous prétexte de ne pas altérer la vérité par une part d'invention subjective et arbitraire, se contenter d'en noter platoniquement les formes extérieures. Son ouvrage nous donnera avant tout « la sensation de la réalité vivante en reproduisant la variété et la complexité des phénomènes dont l'ensemble constitue l'existence nationale ». De là ces tableaux largement tracés où nous apparaîtra l'Allemagne de 1848, vivant dans une torpeur mortelle, au jour le jour, sans vue d'avenir et sans doctrine ; où nous verrons « dans l'infini des Allemagnes » s'élever et grandir, au milieu des marais de l'Elbe et de l'Oder, une dynastie résistante et dure, acharnée de bonne heure à un labeur héroïque, « des ouvriers courbés sur le métier qui poursuivent à la sueur de leur front la grandeur de leur pays » ; où nous assisterons à ce grand mouvement intellectuel qui va de 1850 à 1860, faisant d'une nation idéaliste et sentimentale une pépinière de soldats et d'industriels, préparant et annonçant l'œuvre du Chancelier. C'est là l'un des premiers mérites du livre : il en a d'autres. Au lieu de cette conception idolâtre « du rôle de Bismarck qui prévaut le plus souvent en Allemagne et parfois chez nous », au lieu du système dangereux qui en fait un héros ayant tout fait par lui-même, il cherche à nous le rendre intelligible en ne le séparant pas du milieu où il a grandi, des forces dont il s'est servi, des événements

qu'il a utilisés, des aspirations et des sentiments dont il est la vivante synthèse; il nous fait comprendre d'une façon frappante qu'avant lui tout un ensemble de faits, tout un groupe d'hommes avaient rendu probable l'unité germanique et que le génie de Bismarck fit de cette possibilité une réalité. En outre, M. Denis a trouvé la note qui convient à un historien français parlant de Bismarck et de l'Allemagne : ni colère ni haine pour le premier (« à défaut de sympathie, dit-il, il a droit au respect »), ni prévention ni partialité pour la seconde. Sa conclusion nous éloigne étrangement de celle du livre d'Andler : « Il est permis de regretter que ce grand contempteur de la tradition et des préjugés n'ait pas eu l'esprit plus ouvert aux lueurs de l'avenir, que cet homme qui devait son triomphe aux puissances morales évoquées par les philosophes et les poètes, ait eu un si souverain mépris pour les principes, que ce représentant du droit national ait fondé son œuvre sur la violation de la justice et sur l'asservissement des peuples. Sans lui, la victoire de l'Allemagne aurait été sans doute plus lente et plus incomplète; peut-être aurait-elle été plus vraiment féconde. »

Le duc d'Orléans à Alger et à Oran en 1835, par **Paul Azan** (Extrait du *Bulletin de la Société de Géographie d'Alger et de l'Afrique du Nord*).

Le lieutenant Paul Azan continue activement ses études algériennes. Il nous donne et nous explique une série de lettres intéressantes du maréchal Clauzel et surtout du duc d'Elchingen sur l'Algérie en 1835.

Le Siam et les Siamois, par le commandant **Lunet de Lajonquière**. 1 vol. in-18 jésus, Librairie Armand Colin.

La mode est aujourd'hui au Japon et à la Chine. L'importance des événements qui se passent à Pékin et à Tokio, la gravité des problèmes qui en résultent pour l'Europe ne doivent pas nous faire oublier qu'il y a d'autres pays dont nous devons nous préoccuper en Extrême-Orient. Le Siam est de ceux-là. Le public français ne sait presque rien de ces vastes et riches régions du Ménam qui tiennent cependant une place si considérable dans notre politique asiatique : le livre du commandant Lunet de Lajonquière les leur fera connaître. Il les a explorées au cours d'une mission archéologique qui l'a conduit de Bangkok à Raheng, du Meping au Gyaing, de Moulmein à Rangoon et à Kokarit. Ce voyage de 1800 kilomètres, en pirogue ou à dos d'éléphant, lui a montré et nous montre bien des choses. Curieux comme tous les voyageurs, l'auteur nous décrit le pays, nous conte ses légendes, nous révèle ses monuments et ses ruines. Mais ce n'est pas simplement le carnet de route d'un dilettante : des chapitres précis et solides nous renseignent sur le gouvernement siamois, la famille royale, l'aristocratie, l'organisation administrative et religieuse d'un pays qui marche lentement vers l'européanisation.

L'Émigration européenne au XIXe siècle : *Angleterre*, *Allemagne*, *Italie*, *Autriche-Hongrie*, *Russie*, par **R. Gonnard**, professeur à la Faculté de Droit de l'Université de Lyon. 1 vol. in-18 jésus, Librairie Armand Colin.

Je connais peu de livres aussi intéressants que celui de M. Gonnard,

aussi riche d'idées fécondes, de vues ingénieuses, d'aperçus nouveaux. Ce qui me plait surtout en lui, ce n'est pas seulement que la démographie y garde une physionomie avenante et que la statistique y dépouille son aridité coutumière : c'est surtout qu'il nous sort des systèmes absolus et tranchants dont on nous a pendant longtemps rebattu les oreilles, qu'il n'accepte pas comme un dogme intangible la supériorité sacro-sainte de telle ou telle race. C'est là l'œuvre d'un historien réfléchi, qui ne se paie pas de mots, qui tente sans parti pris de voir clair dans le jeu compliqué des activités nationales.

Parmi les grands problèmes politiques, économiques et sociaux qu'a connus le XIXe siècle, il en est peu d'aussi important que celui de l'émigration européenne. « La vieille République d'Occident », comme disait Auguste Comte, a essaimé dans toutes les parties du monde. Il n'est pas un coin de l'Afrique, de l'Amérique ou de l'Océanie qui n'ait été transformé et fécondé par cet universel effort. La question est de savoir aujourd'hui à quoi cet effort doit aboutir, si la race blanche restera campée sur les positions qu'elle a conquises ou si elle parviendra à constituer des nations nouvelles, héritières de son sang et de sa civilisation. Pour élucider le problème, il importe avant tout de connaître l'émigration d'hier et celle d'aujourd'hui pour pouvoir pressentir ce que seront les nations de demain. Parmi les peuples qui ont fourni à l'émigration les plus gros contingents, l'Angleterre garde assurément une belle place. Les temps ne sont plus cependant où Thorold Rogers pouvait écrire : « Il est certain que, dans l'avenir, les populations de langue anglaise l'emporteront en nombre sur les autres populations du globe. » Si l'œuvre colonisatrice de la Grande-Bretagne a été grande et si un brillant avenir lui est réservé, il ne faut pas s'exagérer la portée de l'œuvre et croire toutes les difficultés aplanies. Au rêve grandiose des Rudyard Kipling et des Chamberlain, des économistes comme M. Gonnard viennent brutalement opposer de simples faits comme la diminution de la prolificité anglo-saxonne et l'accroissement de la part prise dans l'émigration européenne par d'autres peuples.

L'Allemagne, qui a paru un instant devoir supplanter l'Angleterre, l'Allemagne qui a semblé justifier par son exubérance le mot classique de Jornandès : « officina et vagina gentium », ne peut plus être dans l'avenir qu'un facteur de second ou de troisième ordre pour le peuplement des pays neufs. Ce pays qui a fourni aux terres nouvelles l'énorme contingent de six ou sept millions de colons en un siècle, se laisse aujourd'hui distancer par l'un de ces peuples latins qu'il dédaignait si profondément. Il pourrait, avec le poète, dire à l'Italie :

« Vous êtes aujourd'hui ce qu'autrefois je fus ».

On a souvent cité le cas de ce maire italien, accueillant un jour M. Zanardelli par ces paroles : « Je vous salue au nom de mes 8 000 administrés, dont 3 000 viennent d'émigrer en Amérique, et dont les 5 000 autres se préparent à les suivre. » La péninsule est redevenue l'*alma parens virûm* qui déverse le trop plein de sa race féconde sur l'Amérique et sur l'Afrique. Pendant ce temps, le flot slave se répand régulièrement et lentement vers les steppes de la Sibérie et les rives du Baïkal. De l'étude attentive de ces grands mouvements migrateurs, il faut conclure avec l'auteur que le peuplement des pays neufs est de moins en moins l'apanage privilégié d'une ou deux races, que c'est l'Europe entière qui s'élance aujourd'hui à la nouvelle croisade, qu'il serait téméraire de généraliser trop vite que le monde sera un jour anglo-saxon, germanique

ou slave, et que les nations de demain seront, plus qu'on ne le croit, les filles de toutes les races du vieux monde.

CH. DUFAYARD.

Albert Demangeon. — Dictionnaire-manuel-illustré de Géographie, avec la collaboration de MM. J. Blayac, Is. Gallaud, J. Sion, A. Vacher. Paris, Librairie Armand Colin, 1907, in-18, 860 pages.

M. Albert Demangeon, qui avait déjà pris place parmi les meilleurs géographes en publiant une solide étude sur la Picardie, a été fort bien inspiré en ajoutant à la collection des dictionnaires-manuels-illustrés édités par la Librairie Armand Colin, un dictionnaire de géographie. Bien que la géographie ait pris dans les études universitaires une importance qu'elle a d'ailleurs été longue à conquérir, et qu'elle ait trouvé pour interprètes des maîtres éminents qui en ont rendu les notions mieux accessibles, les connaissances géographiques n'ont pas pénétré encore dans le grand public comme il conviendrait à une époque où l'expansion au dehors devient une nécessité dans la vie économique des peuples. Aussi le livre de M. Demangeon remplira-t-il un rôle utile en vulgarisant et en mettant sous la main de chacun tout ce qu'il est utile de connaître en fait de géographie.

Mais l'auteur a fait mieux que ses devanciers. Il a pensé avec raison, et c'est ce qui fait même l'originalité de sa publication, qu'un dictionnaire de géographie ne devait pas être une simple nomenclature de noms de lieux; il y a fait entrer aussi des noms de choses. Il a donné sur la géographie physique, la géologie et les roches, la géographie zoologique et botanique, les peuples et les races, les cultures et les industries, le commerce, la cartographie, des définitions et des notions qui, bien que sommaires, sont très suffisantes pour renseigner sur les termes scientifiques que l'on rencontre le plus fréquemment dans les ouvrages géographiques. Des articles comme *mer*, *courants marins*, *montagne*, *volcan*, *lac*, *calcaire*, *vigne*, *coton*, *triangulation*, pris au hasard parmi tant d'autres, sont des modèles d'exactitude et de précision scientifique. L'auteur a compris aussi dans le cadre de son ouvrage de courtes biographies des principaux explorateurs et géographes des divers temps.

Sur tous les sujets scientifiques se rapportant à la géographie, le Dictionnaire contient donc une mine très riche d'indications précieuses que souvent même on aurait quelque peine à trouver ailleurs; à cet égard il mérite de sincères éloges. Si quelque critique pouvait être adressée à ce consciencieux travail, ce serait plutôt en ce qui touche les noms de lieux. Nous aimerions à y trouver plus nombreux ceux des localités qui, dans nos colonies, acquièrent une importance politique administrative ou économique, tels que Djanet, Igli, Beni-Ounif, Bechar, Carnot, Fort-Crampel, Fort-de-Possel, Fort-Lamy et quelques autres. Il y aurait eu lieu aussi, aux mots *Afrique occidentale française* et *Congo français*, de tenir compte des décrets du 18 octobre 1904 et du 15 février 1906, qui en ont modifié l'organisation. Mais ces quelques observations ne détruisent pas l'excellente impression que nous a laissée l'ensemble de l'ouvrage.

GUSTAVE REGELSPERGER.

Chronique du mois

Les Associations de fonctionnaires et les Fédérations des Lycées et des Collèges ; — Une arme dangereuse. — Les frais de suppléance dans l'enseignement féminin. — La question des « ponts » entre les trois ordres d'enseignement ; — Les primaires ont de la méfiance.

On a fort discuté et fort critiqué aussi le projet de loi que M. Guyot-Dessaigne a déposé sur le bureau de la Chambre. Et pourtant, n'aurait-il d'autre avantage que de donner aux associations de fonctionnaires un statut légal qu'on devrait encore féliciter le gouvernement de l'avoir présenté et souhaiter qu'il soit au plus tôt examiné par le Parlement.

A vrai dire, nous sommes aujourd'hui pour les associations sous le régime de l'incohérence ou de la tolérance, c'est-à-dire de l'arbitraire. Tel ministre qui admet les syndicats et leurs manifestations diverses peut fort bien n'être plus ministre demain, et alors sa décision — ou même ses indécisions — n'engagerait en rien ses successeurs. Une loi qui assure la liberté professionnelle et qui donne des garanties réelles contre l'arbitraire réalise un progrès dont il faut savoir tenir compte.

Il y a, en effet, dans le projet du gouvernement deux avantages considérables. C'est d'abord la reconnaissance officielle des groupements, quelque nom qu'ils prennent. Désormais, les fonctionnaires civils pourront s'associer librement en vue de l'étude et de la sauvegarde de leurs intérêts professionnels. De plus, ces associations auront la faculté de poursuivre devant la juridiction compétente l'annulation des mesures prises contrairement aux dispositions législatives ou réglementaires, sans préjudice des recours individuels formés par les intéressés.

Mais, d'autre part, inspiré par le désir légitime d'interdire aux fonctionnaires le droit de grève ou leur admission aux Bourses du travail, le projet Guyot-Dessaigne va peut-être un peu loin dans la voie de la répression.

L'article 6 qui frappe de révocation celui qui, simultanément avec d'autres, aura refusé sa coopération au service public auquel il est attaché aurait pour singulière conséquence d'aggraver la situation actuelle du fonctionnaire en le privant des garanties qui le protègent aujourd'hui. La révocation dans l'enseignement public est, en effet, une mesure si grave qu'on n'a pas jusqu'ici laissé à l'administration le droit de la prononcer. Il faut qu'elle obtienne, au préalable, l'avis conforme des Conseils universitaires, Conseils

départementaux ou Conseil supérieur de l'instruction publique. Il ne faut pas qu'un simple arrêté ministériel puisse faire table rase d'aussi précieuses garanties.

Il y a même, dans cet article 6, un paragraphe plus redoutable encore, c'est celui qui punit d'un « emprisonnement de six jours à six mois » tout fonctionnaire qui, « par paroles, écrits ou menaces », en aura provoqué d'autres à refuser simultanément leur coopération aux services publics.

Avec un pareil article, il serait vraiment trop facile de faire revivre les délits d'opinion, les procès de tendance ou de complicité morale dont on a usé et abusé sous les régimes disparus. Si les universitaires n'ont pas aujourd'hui la liberté syndicale, ils jouissent, du moins en fait, d'une grande liberté de parler et d'écrire. Il suffit de méditer un peu sur le vague des termes de cet article 6 pour comprendre tout le parti qu'en saurait tirer une administration malveillante ou un ministre désireux de reprendre d'une main ce qu'il aurait donné de l'autre.

Tout récemment, dans l'enseignement primaire, à propos du service des cantines, j'ai lu vingt articles qui auraient pu valoir à leurs auteurs les peines prévues par le projet Guyot-Dessaigne.

Dans le secondaire même, songez à ce qui se passe aujourd'hui à propos du service d'interclasse.

L'idée, originale à coup sûr, de faire faire les classes par des répétiteurs et la surveillance des récréations par des professeurs n'a pas soulevé partout un égal enthousiasme. Bon nombre de Fédérations amicales estiment que l'administration, en imposant ce service aux professeurs, a usé de contrainte et excédé ses droits. Parmi les publicistes, les uns poussent aux négociations, d'autres à la résistance. J'ai lu là-dessus des articles qui pourraient tomber parfaitement sous le coup du deuxième paragraphe de l'art. 6. Je pourrais même citer quelques lignes d'un membre du Conseil supérieur de l'instruction publique qui risqueraient fort de lui valoir « l'emprisonnement de six jours à un an » caché derrière ce vocable aussi vague que dangereux : la provocation au refus de service.

Que la loi nouvelle délimite exactement les droits des Syndicats et des Fédérations, rien de mieux. Mais qu'elle délimite et définisse en même temps les droits précis de l'administration et qu'elle se garde de toucher aux deux libertés intangibles jusqu'ici sous la République : liberté de la parole et liberté de la plume.

***

Dans son dernier Congrès, la Fédération régionale de l'Académie de Caen a adopté un vœu sur lequel nous avons maintes fois appelé la sollicitude de l'administration.

Il y a encore, paraît-il, dans les établissements d'enseignement secondaire des jeunes filles, des professeurs ou des répéti-

trices qui, après avoir obtenu un congé pour cause de maladie, sont obligées d'assurer à leurs frais le traitement de leurs suppléantes.

J'ai connu le temps où cet abus était la règle. Dans un lycée que je pourrais nommer, une dame qui venait d'avoir une petite fille fut obligée d'assurer à ses frais le traitement du professeur qui la suppléa jusqu'à ce qu'elle fût en mesure de reprendre ses cours. Et ce qu'il y eut de plus piquant dans l'aventure, c'est que son mari, qui relevait d'une administration plus libérale, avait obtenu pour la circonstance quinze jours de congé avec traitement plein !

Evidemment, dans la faible mesure des crédits dont elle dispose, l'administration cherche à se montrer bienveillante et humaine. Mais il fau croire que, malgré tout, les abus de ce genre n'ont pas complètement disparu puisque, sur la proposition de l'Amicale de Coutances, la Fédération de Caen a réclamé l'abrogation de ce règlement d'un autre âge.

Et à propos des crédits pour congés ou interruptions de service, rappelons que, dans son rapport sur le budget de cette année, M. Couyba fait très justement remarquer que si les crédits qui sont attribués sur ce chapitre paraissent insuffisants à l'Administration, c'est à elle que revient le soin d'en provoquer le relèvement.

***

Il y a dans l'enseignement primaire, une question « des ponts ». Les « ponts » dont il s'agit sont destinés à établir des voies de pénétration nombreuses et faciles entre les trois ordres d'enseignement. A cette fin, les professeurs de Faculté prodiguent leurs appels à l'élite de l'enseignement primaire et notamment aux élèves des écoles normales destinés à devenir des maîtres à leur tour.

« Un passage dans les Facultés, écrivait dernièrement à ce sujet M. Parigot, mettrait ces jeunes gens en contact avec l'esprit scientifique et la réalité des choses. Ils y gagneraient aussi de s'initier avant leur entrée en fonctions à la liberté et à la vie même au lieu d'être enfermés dans leurs séminaires laïques. »

Si séduisant que soit cet appel, du côté primaire on hésite et l'on se tâte. Il n'en manque pas qui se méfient un peu de ce bloc enfariné qu'on appelle la pénétration et il faut bien reconnaître, en effet, que jusqu'ici les « ponts » ont surtout servi aux professeurs des deux premiers ordres pour faire irruption dans le troisième et s'y saisir des postes de choix. Si donc l'on trouve parmi les primaires tant de partisans de l'autonomie et du self-government, c'est que précisément on les a trop souvent réduits à la portion congrue au profit d'étrangers à leur enseignement et de « laissés pour compte » de la politique.

Le meilleur moyen de faire tomber ces trop justes défiances.

ce serait de ne pas fermer systématiquement aux primaires l'accès des postes les plus élevés et les mieux rétribués. Il faut que les plus distingués d'entre eux puissent arriver aux inspections générales, à la direction et au professorat de leurs écoles supérieures et surtout aux inspections académiques qui, par un contre-sens singulier, sont presque exclusivement réservées à des professeurs de lycée, alors que ce rouage administratif est devenu depuis longtemps une direction départementale de l'enseignement primaire.

Un agrégé qu'on nomme inspecteur d'académie a presque toujours besoin d'achever son éducation auprès de ses inspecteurs primaires. Pourquoi donc les inspecteurs primaires, qui n'ont pas besoin de stage, n'arriveraient-ils pas, comme le voulait la loi Falloux, à l'inspection académique ?

André Balz.

Échos et Nouvelles

La réforme de la licence ès lettres. — Il paraît maintenant à peu près certain que le projet de réforme de la licence ès lettres qui a été examiné par le Comité consultatif de l'Enseignement supérieur et qui va l'être par la Section permanente sera soumis aux délibérations du Conseil supérieur au cours de sa prochaine session, sans doute à la fin de mai ou au commencement de juin.

Les Certificats d'études françaises à l'usage des étrangers. — Il est intéressant de constater que la clientèle étrangère de nos Facultés des Lettres s'accroît d'année en année d'une façon sensible. Quoique tous les étudiants étrangers ne recherchent pas, tant s'en faut, le Certificat d'études et quoique beaucoup ne l'obtiennent pas, la progression des certificats conférés nous donne l'idée du progrès d'ensemble.

Au cours de l'année 1906, la Faculté de Paris a accordé 125 certificats; celle de Grenoble 81 (et 8 diplômes de hautes études); celle de Nancy, 39; celle de Besançon, 8 ; celle de Rennes, 7 ; celle de Dijon, 5; celle de Lyon, 4.

Commission extra-Parlementaire. — La Commission a pris, dans le courant de mars, quelques décisions importantes. Elle a adopté le vœu émis par M. Veber « qu'à parité de fonctions, et en cas d'équivalence des grades déclarée conformément à l'avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique, les traitements du personnel féminin soient égaux à ceux du personnel masculin ».

Elle a voté également : 1° une proposition de M. Rabier, qui maintient le chiffre actuel de l'indemnité d'agrégation et augmente de 500 francs le traitement des agrégés;

2° Une proposition de M. Fédel, modifiée par M. Rabier, qui augmente de 400 francs le traitement des chargés de cours;

3° L'extension de l'indemnité d'agrégation de 500 francs au personnel féminin;

4° Le maintien d'un cadre supérieur de chargés de cours (20 pour 100) recevant le traitement des agrégés, tel qu'il a été relevé.

Conséquences financières des vœux du personnel. — Nous avons publié dans notre dernier numéro le tableau relatif aux vœux du personnel des établissements secondaires de garçons. Nous donnons aujourd'hui celui qui concerne les vœux du personnel des lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles:

I. — Personnel des Lycées et Collèges de jeunes filles.

QUALITÉ DES FONCTIONNAIRES	NATURE DE LA DEMANDE	NOMBRE de fonctionn.	AUGMENTATION PAR TÊTE	AUGMENTATION TOTALE
Professeurs de lycées (agrégées). .	Relèvement du taux des promotions sans modific. du trait. minim., taux de promotion fixé uniformément à 400 fr. . .	269	de 200 à 800	93 000
En plus : 500 francs pour l'agrégation 500 × 269.				134 500
Chargées de cours de lycées	— —	124	de 300 à 1 100	50 300
Professeurs de collèges	— —	182	»	52 800
Chargées de cours de collèges . . .	Relèvement du traitement minim. et taux de promotion fixé uniform. à 200 fr. .	96	de 200 à 300	20 700
Institutrices de lycées. . . . . En plus une indemnité de 300 francs en faveur des institutrices pourvues du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire.	— —	95	»	79 500
Institutrices de collèges.	Relèvement du trait. minimum et taux de promotion variant de 100 à 200 fr. .	167		39 800
Professeurs de dessin	Relèvement du trait. minimum et taux de promotion de 200 francs pour toutes les classes	31	de 200 à 600	13 500
Chargées de cours de dessin. . . .	— —	40	de 200 à 700	10 100
Maîtresses de couture (lycées). . .	— —	43	de 200 à 300	11 500
— de chant (lycées). . . .	Relèvement du trait. minimum et taux de promotion de 100 fr. pour la dernière classe et de 200 fr. pour les autres . .	20	de 400 à 700	10 400
— de chant (des collèges).	Relèv. du trait. de début et taux de prom. de 100 ou de 200 fr. selon les classes. .	6	de 400 à 600	2 400
— de gymnastique	Relèvement du trait. de début et promotion de 100 fr. dans la dernière classe et de 200 francs dans les autres	25	de 400 à 800	12 100
— répétitrices	Relèvement du trait. de début et prom.. de 200 francs dans toutes les classes. .	220	de 200 à 300	49 800
Surveillantes d'externat.	— —	116	de 200 à 400	27 600
			TOTAL.	608 000

Report (Lycées et collèges de jeunes filles)	608 000
II. — Personnel des Cours Secondaires	
21 Professeurs : même traitement minimum, relèvement du taux de promotion (augmentation de 300 à 1100 fr. par tête)	4 100
54 Chargées de cours : relèvement du traitement de début et promotion de 200 fr. (augmentation de 200 à 300 fr. par tête)	10 800
93 Institutrices : relèvement du traitement de début et promotion de 100 fr. de la 6e à la 5e classe et de 200 fr. dans les autres classes.	20 300
45 Surveillantes : relèvement du traitement de début et promotion de 200 fr. dans toutes les classes (augmentation de 200 à 400 fr. par tête)	9 500
TOTAL.	652 700

Nouvelles diverses. — D'accord avec le Ministre de l'Instruction publique, le Ministre de la Marine vient de décider que les candidats aux écoles des mousses et des apprentis mécaniciens auront le droit de présenter, au lieu du certificat d'études primaires le certificat d'études secondaires du premier degré, réservé aux élèves de troisième A et B des lycées et collèges et qui atteste d'ailleurs une somme de connaissances très supérieures à celles qu'exige l'examen primaire.

Voici le résultat du scrutin de ballottage pour l'élection du représentant des agrégés de langues vivantes au Conseil supérieur de l'Instruction publique :

M. Rancès, professeur d'anglais au lycée Condorcet, a été déclaré élu par 116 voix contre 114 à M. Gibb, professeur d'anglais au lycée Saint-Louis.

Rappelons qu'au premier tour, M. Gibb avait eu 109 voix et M. Rancès, 107.

Pendant les vacances de Pâques, le proviseur du lycée d'Amiens a dirigé, avec le concours des professeurs d'anglais de cet établissement, une excursion scolaire en Angleterre. Il en dirigera une autre en Allemagne, pour les vacances de la Pentecôte.

Nous avons reçu et lu avec un vif intérêt une étude de notre collègue M. Henri Labroue, professeur au lycée de Toulon, sur *Le Conventionnel Pinet d'après ses mémoires inédits*, Paris, Alcan, in-8°.

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres (devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris).

M. Gaffiot, professeur de première au lycée de Clermont-Ferrand, mention *Très honorable* :

Thèse principale : *Le subjonctif de subordination en latin.*

Thèse complémentaire : *Ecqui fuerit si particulæ in interrogando latine usus.*

M. Maugis, professeur d'histoire au lycée Michelet, mention *Très honorable* :

Thèse principale : *Recherches sur les transformations du régime politique et social de la ville d'Amiens, des origines de la commune à la fin du XVIe siècle.*

Thèse complémentaire : *Essai sur le recrutement et les attributions des principaux offices du siège du bailliage d'Amiens, de 1300 à 1600.*

M. Cassagne, professeur au lycée du Havre, mention *Très honorable* :

Thèse principale : *La théorie de l'art pour l'art en France chez les derniers romantiques et les premiers réalistes.*

Thèse complémentaire : *Versification et métrique de Baudelaire.*

M. Cuny, mention *Très honorable* :

Thèse principale : *Le nombre duel en grec.*

Thèse complémentaire : *Les préverbes dans le Catapathabrahmana.*

M. Gonnard, professeur au lycée de Saint-Étienne, mention *Très honorable* :

Thèse principale : *Les origines de la légende napoléonienne. L'œuvre historique de Napoléon à Sainte-Hélène.*

Thèse complémentaire : *Lettres du comte et de la comtesse de Montholon (1819-1821).*

M. Castelain, agrégé de l'Université, maître de conférences à la Faculté des Lettres de Poitiers, mention *Très honorable* :

Thèse principale : *La vie et l'œuvre de Ben Jonson.*

Thèse complémentaire (en anglais) : *Ben Jonson. — Discoveries, a critical edition.*

M. Lasserre, agrégé de philosophie, professeur au lycée de Chartres, mention *Honorable* :

Thèse principale : *Le romantisme français.*

Thèse complémentaire : *Les idées de Nietzsche sur la musique. — La période wagnérienne* (1871-1876).

Maxima et Coefficients

pour les différentes épreuves des Agrégations et Certificats d'Aptitude en 1907.

Agrégation de philosophie.

Épreuves préparatoires.

Composition de philosophie (programme des lycées). . . 2
Composition d'histoire de la philosophie. 2

Épreuves définitives.

Explication d'un texte d'un philosophe grec. 1
Explication d'un texte de philosophie en latin. 1
Explication d'un texte d'un philosophe français ou étranger. 1
Leçon sur un sujet de philosophie pris dans le programme des lycées. 2

Agrégation des lettres.

Épreuves préparatoires.

Composition française. . . . 15
Thème latin. 10
Version latine. 10
Thème grec. 10
Version grecque. 10

Épreuves définitives.

Explication d'un texte grec. . 10
Explication d'un texte latin. . 10
Explication d'un texte français. 10
Leçon sur un sujet pris dans le programme prévu pour la composition française. . . 10

Agrégation de grammaire.

Épreuves préparatoires.

Composition française. . . . 10
Thème latin. 10
Thème grec. 10
Version latine. 10
Étude grammaticale d'un texte grec, d'un texte latin, d'un texte français. 20

Épreuves définitives.

Explication d'un texte français avec commentaire grammatical. 20
Explication d'un texte grec avec commentaire grammatical. 20
Explication d'un texte latin avec commentaire grammatical. 20

Agrégation d'histoire.

Épreuves préparatoires du premier degré.

Composition d'histoire ancienne 1
Composition d'histoire du moyen âge. 1
Composition d'histoire moderne ou contemporaine. . 1
Composition de géographie. . 1

Épreuve préparatoire du second degré.

Leçon d'histoire. 2

Épreuves définitives.

Leçon d'histoire. 2
Leçon de géographie. 2

Agrégation d'allemand.

Épreuves préparatoires.

Composition française sur un sujet d'histoire littéraire allemande 4
Composition allemande sur un sujet relatif à la civilisation moderne des pays de langue allemande 4
Thème. 2
Version. 2

Épreuves définitives.

Leçon française préparée. . . 2
Leçon allemande préparée. . 2
Explication de deux textes allemands, l'un en prose, l'autre en vers 2
Thème oral improvisé. . . . 2

Agrégation d'anglais.

Épreuves préparatoires.

Composition française sur un sujet d'histoire littéraire anglaise. 2
Composition anglaise sur un sujet relatif à la civilisation moderne des pays de langue anglaise 2
Thème. 1
Version. 1

Épreuves définitives.

Leçon anglaise préparée. . . 2
Leçon française préparée . . . 2
Explication de deux textes anglais, l'un en prose, l'autre en vers 2
Thème oral improvisé. . . . 2

Agrégation d'espagnol et d'italien.

Épreuves préparatoires.

Composition en langue étrangère sur un sujet d'histoire littéraire. 4
Composition en français sur un sujet relatif à la civilisation moderne des pays de langue italienne ou espagnole 4
Thème. 3
Version. 3

Épreuves définitives.

Leçon en français 4
Leçon en langue étrangère . . 4
Explication de deux textes, l'un en prose, l'autre en vers 3
Thème oral improvisé 3
Explication improvisée d'un passage d'une revue en langue complémentaire 3
Note pour la prononciation . . 2

Agrégation d'arabe.

Épreuves préparatoires.

Composition française sur un sujet de littérature arabe. 4
Composition en arabe littéral sur un sujet relatif à la civilisation des pays de langue arabe 4
Thème en arabe littéral . . . 2
Version d'arabe littéral 3

Épreuves définitives.

Leçon préparée en français . . 4
Leçon préparée en arabe vulgaire maghrébin 3
Explication préparée 1° d'un texte tiré d'une publication périodique arabe; 2° d'un texte de prose, de prose rimée ou de poésie arabe . . 3
Lecture d'arabe littéral expliquée en arabe vulgaire maghrébin 2

Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand.

Épreuves préparatoires.

Thème 1
Version 1
Composition allemande . . . 1

Épreuves définitives.

Thème 1
Version 1
Lecture expliquée 2
Commentaire grammatical . . 1
Prononciation 1

Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais.

Épreuves préparatoires.

Thème 1
Version 1
Composition anglaise 1

Épreuves définitives.

Thème oral 1
Version orale 1
Lecture expliquée 2
Commentaire grammatical . . 1
Prononciation 2

Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'espagnol et à l'enseignement de l'italien.

Épreuves préparatoires.

Thème 1
Version 1
Composition 2

Épreuves définitives.

Thème 1
Version 1
Lecture expliquée 2
Commentaire grammatical . . 1
Prononciation 2

Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe.

Épreuve préparatoire.

Composition sur un sujet facile en arabe régulier 2

Épreuves définitives.

Thème oral en langue vulgaire 1
Version tirée d'un auteur arabe facile 2
Exercice de conversation en dialectes maghrébins 1
Prononciation 1

Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires.

Épreuves écrites.

Français 3
Langues vivantes 2
Histoire et géographie 2
Arithmétique 1
Sciences physiques et naturelles 1

Épreuves orales.

Lecture et explication d'un texte français 2
Exercices pratiques 1 1/2
Langues vivantes 1 1/2
Histoire et géographie . . . 1 1/2
Sciences 1 1/2
Pédagogie 1 1/2

Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles.

Ordre des lettres.

Épreuves écrites.

Épreuves communes aux aspirantes des deux sections :

Composition sur un sujet de morale ou d'éducation . . . 4
Version de langue vivante . . 3

Épreuves spéciales.

Section littéraire :

Composition sur un sujet de littérature 4

Section historique :

Composition sur un sujet d'histoire 4

Épreuve orale commune.

Lecture expliquée d'un texte de langue vivante. 3

Épreuves orales spéciales.

Section littéraire :

Lecture expliquée d'un texte français. 4
Leçon de morale. 4
Exposé sur une question de langue ou de grammaire. . 4

Section historique :

Leçon d'histoire. 6
Leçon de géographie. 6

Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles.

Ordre des lettres.

Épreuves écrites.

Composition sur un sujet de littérature ou de langue française. 5
Composition sur un sujet de morale ou de psychologie. 5
Composition d'histoire. . . . 5
Composition sur les langues vivantes. 3

Épreuves orales.

Lecture d'un texte français. . 5
Exposé d'histoire ou de géographie et interrogation sur celle de ces deux matières qui n'aura pas donné lieu à l'exposé. 5
Interrogation sur la morale et les méthodes d'éducation. . 5
Explication d'un texte de langue vivante. 3

Admission à l'École normale de Sèvres.

Section des lettres.

Écrit et oral.

Littérature et langue française. 5
Histoire et géographie. . . . 5
Morale. 5
Langue vivante. 3

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1907)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS GRECS (*suite et fin*).

III. — ESCHINE, **Contre Ctésiphon**; DÉMOSTHÈNE. **Sur la Couronne.** (Agrégation des Lettres.)

Voici trois éditions bien connues du premier de ces orateurs : *Aeschinis Orationes*, edidit iterum FRIED. FRANKE, Lipsiæ, Teubner, 1888 ; — *Aeschinis Orationes*, post FRANKIUM curavit FRIED. BLASS, editio maior, Lipsiæ, Teubner, 1896; — *Oratores attici* a CAROLO MUELLERO editi. Le discours *contre Ctésiphon* se trouve dans le volume second, p. 76-143, Parisiis, Didot, 1858.

Ce même discours a été édité, séparément, par RÉGNIER, chez Hachette et par A. WEIDNER, *Aeschines Rede gegen Ktesiphon*, Berlin, Weidmann, 1878. C'est l'édition usuelle, qui n'est pas parfaite.

Quant à Démosthène, est-il nécessaire de rappeler le nom de ses éditeurs les plus connus, WESTERMANN-ROSENBERG, BLASS et WEIL ? Les deux premiers ont publié avec notes allemandes le discours *Sur la couronne* chez Weidmann, à Berlin, en 1885, le second a édité à son tour le même discours à Leipzig, chez Teubner en 1890. La haute compétence de Blass pour tout ce qui touche à l'éloquence attique assure une grande valeur à son travail. Il n'est d'ailleurs pas supérieur à celui de WEIL, *Plaidoyers politiques de Démosthène*, première série, p. 387 sqq. Cette édition seule peut dispenser de consulter les autres, en exceptant peut-être celle de Blass.

Rappelons les *Demosthenis opera* de VOEMEL, chez Didot, Parisiis, 1857. Le *De Corona* y est accompagné, p. 116 sqq., d'une traduction latine, qui n'est pas sans mérite.

La traduction française des œuvres complètes de Démosthène et d'Eschine par STIÉVENART est bien connue. Il en a paru une édition en 1870 chez Didot. Elle est consciencieuse et assez sûre, bien qu'inférieure pour les *Harangues* à celle de PLOUGOULM (*Œuvres politiques de Démosthène*, Paris, Didot, 1861-64) et pour les *Plaidoyers* à celle de DARESTE (*Plaidoyers civils*, 1875; *Plaidoyers politiques*, 1879, Paris, Plon). — On trouvera aussi une traduction du *Discours contre Ctésiphon* dans les *Chefs-d'œuvre des Orateurs attiques*, p. 280 sqq. de G. HINSTIN, Paris, Hachette, 1888.

Ouvrages à consulter : SCHAEFER, *Demosthenes und seine Zeit*, Leipzig, Teubner, 3 vol. in-8°, 1856-1858. — BLASS, *Die attische Beredsamkeit*, Leipzig, Teubner, 4 vol. in-8°, 1868-1880. — F. CASTETS, *Eschine l'orateur*, thèse, Nîmes, Clavel Bollivet, 1872. — F. CASTETS, *Eschine*, *Etude histo-*

rique et littéraire, Paris, Thorin, 1874. — L. Brédif, *L'éloquence politique en Grèce*, Paris, Hachette, 1886. — M. Croiset, *Des idées morales dans l'éloquence politique de Démosthène*, Paris, Thorin, 1874. — A. Croiset, *Histoire de la Littérature grecque*, IV, p. 508-591, p. 627-647. — H. Ouvré, *Démosthène*, Paris, Lecène et Oudin, 1890. — H. Ouvré, *Les Formes littéraires de la pensée grecque*, Paris, Alcan, 1900, p. 519 sqq. — H. Weil, *Introductions et Notices*, dans ses diverses éditions de Démosthène.

(*Fin.*) P. Masqueray.

AGRÉGATION DE L'ENS. SECON. DES JEUNES FILLES

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (*suite et fin*).

AUTEURS ALLEMANDS

I. Gœthe.

Gœthe, *Goetz von Berlichingen*, Édition Chuquet (Paris, Cerf, 1885) avec une importante introduction.
Stapfer, *Etudes sur Gœthe* (Paris, Armand Colin, 1906).
Richard M. Meyer, *Gœthe* (Berlin, Hofmann, 1898 — coll. Geisteshelden)

II. Schiller.

Schiller, *die Götter Griechenlands; das Eleusische Fest; die vier Weltalter; Pompeji und Herculanum.*
Berger, *Schiller* (München, Beck 1905).
Basch, *la Poétique de Schiller* (Paris, Alcan, 1902).
Ch. Schmidt, Fauconnet, Andler, etc., *Etudes sur Schiller* (Paris, Alcan, 1905).
Kühnemann, *Schiller* (München, Beck, 1905).

III. Freytag.

Freytag, die *Ahnen* 6e partie. *Aus einer kleinen Stadt.*
Freytag, *Erinnerungen aus meinem Leben* (Leipzig, Hirzel, 1887).
Freytag und Heinrich von Treitschke *im Briefwechsel* (Leipzig, Hirzel, 1900).
Alberti. *Freytag*, Sein Leben und Schaffen (Leipzig, 1890, Knauer).

Albert Lévy.

HISTOIRE

IV. — La Convention.

Les aspirantes auront ici un guide excellent dans M. Aulard. Voir, outre son *Histoire politique de la Révolution française* (A. Colin), ses *Études et Leçons* (Alcan), notamment la première série où il apprécie les historiens qui l'ont précédé. Indiquons simplement, sans commentaires, les travaux essentiels; (on en trouvera une liste complète dans la *Grande Encyclopédie*, au mot *Convention*) : *Histoires générales de la Révolution* de Thiers, Mignet, Michelet, Louis Blanc, Quinet, Taine,

JAURÈS. — SOREL, *L'Europe et la Révolution française*, t. III et IV. (Plon). — DE SYBEL, *Histoire de l'Europe pendant la Révolution française* (trad. Dosquet) (Alcan). — ROBINET, *Danton* (Le Soudier). — J. CLARETIE, *Les derniers Montagnards — Camille Desmoulins* (Plon). — WALLON, *Histoire du Tribunal révolutionnaire* (Hachette). — DESPOIS, *Le Vandalisme révolutionnaire* (Alcan). — EDM. CHAMPION, *L'Esprit de la Révolution* (Reinwald) — DEBIDOUR, *Histoire des rapports de l'Église et de l'État* (Alcan). — DE PRESSENSÉ, *L'Église et la Révolution française* (Fischbacher).

(*Fin.*) CH. DUFAYARD.

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — L'antécédent et la cause. — Les lois empiriques et les lois causales en physique.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Justifier, en prenant des exemples dans les trois derniers livres des *Fables*, ce jugement de Sainte-Beuve : « La fable n'était chez La Fontaine que la forme préférée d'un génie bien plus vaste que ce genre de poésie ».

Thème latin. — TAINE, *Essai sur Tite-Live* (Conclusion), depuis : « Plusieurs de nos historiens... », jusqu'à : «... se fondirent pour former la statue d'un dieu ».

Version latine. — CICÉRON, *De officiis*, l. I. ch. XLI, depuis : « Itaque, ut in fidibus musicorum... », jusqu'à : «... colere, tueri, servare debemus ».

Thème grec. — BOSSUET, *Panégyrique de Saint-Bernard*, depuis : « De toutes les passions, la plus charmante, c'est l'espérance... », jusqu'à : « ... qu'il n'y a rien à quoi ils ne puissent prétendre ».

Version grecque. — PLATON, *République*, fin du VI[e] livre (XXI), depuis : Τοῦτο τοίνυν νοητόν...

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Leconte de Lisle écrivait en 1864 : « M. de Lamartine a fait mieux que les *Méditations* et que *Jocelyn*, mieux que les *Harmonies* : il a écrit la *Chute d'un Ange* ». Comment peut-on expliquer cette préférence du poète ?

Thème latin. — Rousseau, *Contrat social*, liv. I, chap. IV (la liberté humaine), depuis : « On dira que le despote assure à ses sujets... », jusqu'à : «... c'est ôter toute moralité à ses actions que d'ôter toute liberté à sa volonté ».

Version latine. — Sénèque, *De Ira*, III, 6, depuis : « Nullum est argumentum... », jusqu'à : «... viribus nostris egerimus ».

Thème grec. — La Bruyère, *De l'Homme*, depuis : « Les enfants ont déjà... », jusqu'à : «... ce qui nous empêche de la recouvrer ».

Grammaire. — Étude grammaticale des textes suivants :

1° Εὐρύμαχ', εἰ γὰρ νῶϊν ἔρις ἔργοιο γένοιτο
ὥρῃ εἰαρινῇ, ὅτε τ' ἤματα μακρὰ πέλονται,
ἐν ποίῃ, δρέπανον μὲν ἐγὼν εὐκαμπὲς ἔχοιμι,
καὶ δὲ σὺ τοῖον ἔχοις, ἵνα πειρησαίμεθα ἔργου,
νήστιες ἄχρι μάλα κνέφαος, ποίη δὲ παρείη·
εἰ δ' αὖ καὶ βόες εἶεν ἐλαυνέμεν, οἵπερ ἄριστοι,
αἴθωνες, μεγάλοι, ἄμφω κεκορηότε ποίης,
ἥλικες, ἰσοφόροι, τῶν τε σθένος οὐκ ἀλαπαδνόν,
τετράγυον δ' εἴη, εἴκοι δ' ὑπὸ βῶλος ἀρότρῳ·
τῷ κέ μ' ἴδοις, εἰ ὦλκα διηνεκέα προταμοίμην.

(Homère, *Odyssée*, XVIII, 366-375).

2° Quod si forte alia credunt ratione potesse
Ignes in cœtu stingui, mutareque corpus;
Scilicet, ex nulla facere id si parte reparcent,
Occidet ad nilum nimirum funditus ardor
Omnis, et e nilo fient quæcunque creantur.
Nam quodcunque suis mutatum finibus exit,
Continuo hoc mors est illius quod fuit ante.
Proinde aliquid superare necesse est incolume ollis,
Ne tibi res redeant ad nilum funditus omnes,
De niloque renata virescat copia rerum.

(Lucrèce, I, 658-667).

Sujet proposé par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. — Le testament politique d'Auguste.

II. — L'administration provinciale en France, vers 1660.

III. — L'action des eaux de la mer.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — DETLEV VON LILIENCRON, *Kriegsnovellen* : 1er volume, pages 3 et 4.

Thème. — LAMARTINE, l'*Automne*.

Dissertation française. — Quels sont les principaux carac tères qui distinguent la seconde école romantique de la première ?

Dissertation allemande. — Was nehmen die *Wanderjahre* für eine Stelle in Goethes Entwickelung ein ?

ANGLAIS

Version. — CHAUCER, *Prologue*, depuis : « A good man was ther », jusqu'à : «... folwed it himselfe » (v. 477-528).

Thème. — VOLTAIRE, *Lettres* (A un premier commis, 20 juin 1733) depuis : « Puisque vous êtes, monsieur, à portée », jusqu'à : «... avec quelle assiduité ».

Dissertation française. — Exposé et critique des théories de Wordsworth sur la « diction poétique ».

A consulter : COLERIDGE, *Biog. Lit.* ch. XVII-XVIII; LEGOUIS, *Jeunesse de Wordsworth*.

Dissertation anglaise. — Vanbrugh.

A consulter : MACAULAY, *Comic Dram. of the Restoration*.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — Appréciez cette pensée d'Herbart : « Sans une science qui lui serve de criterium, l'éducateur reste l'esclave de la routine traditionnelle, ou devient le partisan aveugle et inconsidéré de nouveautés dangereuses dont il ne sait pas apprécier la véritable portée et qu'il applique le plus souvent à tort et à travers ».

Devoir de Littérature. — De la valeur éducative des littératures anciennes.

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Dissertation française. — I. Vous exposerez les théories politiques et sociales de Pascal et vous les rattacherez aux idées générales des *Pensées*.

II. Vous apprécierez la poésie de Racine : *a*) d'après le premier acte d'*Andromaque*; — *b*) d'après les chœurs d'*Athalie*.

III. Ne diminue-t-on pas la portée des *Maximes* de La Rochefoucauld en voyant dans ce livre « une œuvre de rancune ». Ne peut-on pas, malgré l'amertume de l'accent dans de nombreux passages, dégager des *Maximes* une doctrine très noble et stoïcienne qui permet de rapprocher La Rochefoucauld de Corneille?

Histoire de la Littérature latine. — I. La rhétorique à Rome. — Esquisser très rapidement son histoire et en indiquer les divers moments. Marquer son importance littéraire et sociale.

II. L'attitude politique de Cicéron d'après sa correspondance.

III. Le mouvement des idées au deuxième siècle après J.-C.

LICENCE PHILOSOPHIQUE[1]

Histoire de la philosophie. — I. Héraclite et les Stoïciens. — II. Malebranche d'après les entretiens métaphysiques. — III. L'espace et le temps chez Kant et chez Bergson.

LICENCE HISTORIQUE[1]

Histoire ancienne. — Histoire et développement de la constitution politique d'Athènes depuis Solon (inclus) jusqu'à Périclès (inclus).

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — DETLEV VON LILIENCRON, *Kriegsnovellen* : 1er volume, pp. 265-266.

Thème. — VICTOR HUGO, la *Vie aux champs*, depuis : « Le soir à la campagne, on sort, on se promène... », jusqu'à : « Et les bêtes qu'on voit courir dans les sillons ».

1. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Toulouse (Juillet 1906).

Dissertation française. — Y a-t-il des caractères littéraires communs aux prosateurs allemands contemporains que vous connaissez ?

Dissertation allemande. — « Sprachgewaltig wie seitdem nur einer noch, Goethe, ward Luther der volkstümlichste aller unserer Schriftsteller » (TREITSCHKE).

Cf. TREITSCHKE. *Luther und die deutsche Nation* dans PASZKOWSKI : *Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens.*

ANGLAIS

Version. — SHAKESPEARE, *Measure for Measure*, A. III, Sc. I, depuis : « Be ready, Claudio, for your death... » jusqu'à : «... 'Tis best that thou diest quickly. »

Thème. — VOLTAIRE, *Lettres* : à Mme Denis, 9 juillet 1753 depuis : « Il y avait trois ou quatre ans... » jusqu'à : «... horreurs où un Freytag vous a plongée. »

Composition française. — Quel élément nouveau Scott a-t-il introduit dans le roman anglais ?

A consulter : L. STEPHEN, *Hours in a Library*.

Composition anglaise. — Study the metaphors in any five stanzas of the *Eve of Saint Agnes*.

A consulter : ABBOTT, *Sh. Gr.* §§ 516, ssq.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — On a prétendu que parler sans cesse à la masse de ses devoirs la rend timorée et impropre à résister à l'oppression. Dans quelle mesure le croyez-vous ?

Devoir de Littérature. — D'où vous paraît provenir l'indifférence, à peine voilée d'admiration, qui s'attache aujourd'hui aux œuvres de Voltaire, tandis qu'un intérêt passionné s'attache toujours à celles de Rousseau.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Éducation, Pédagogie. — Discutez cette pensée d'un contemporain : « C'est moins l'éducation qui explique les mœurs que les mœurs l'éducation... »

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — Commenter le mot de Descartes : « On ne peut sans danger rester étranger aux choses de son temps », et montrer comment la pensée du philosophe est surtout vraie en matière d'éducation.

Communiqué par M. Ed. Jullien, Professeur au Collège de Blaye.

Première supérieure.

Composition française. — *Lettre de la tzarine Catherine II à d'Alembert* (1762). — L'impératrice Catherine II avait fait offrir à d'Alembert les conditions les plus brillantes pour qu'il se chargeât de l'éducation du grand-duc de Russie, son fils. D'Alembert ne crut pas devoir les accepter. Catherine insista; mais, au lieu de s'adresser à l'illustre écrivain par l'intermédiaire de son ambassadeur à Paris, elle lui écrivit de sa main. — Composer sa lettre.

Plan proposé.

1° Ce n'est pas l'impératrice de toutes les Russies qui prétend attirer par des honneurs un homme comme d'Alembert : elle comprend qu'il en coûte peu à un philosophe, à un vrai sage, de dédaigner ce qu'on appelle *honneurs* en ce monde. — Non; c'est une mère qui le sollicite dans l'intérêt qui lui tient le plus au cœur : l'éducation de son fils.

2° Elle voulait, pour y présider, un véritable ami de l'humanité, qui en inspirât le respect et l'amour au jeune prince; un Français qui lui apprit par ses propres exemples à penser et à écrire dans la plus belle

des langues modernes ; un écrivain cultivant avec une égale supériorité les lettres et les sciences, qui enseignât au futur empereur de Russie quelle gloire et quel profit tire une nation de l'alliance des lettres et des sciences pareillement honorées et protégées par le prince.

3° Elle connait les motifs du premier refus de d'Alembert : il a eu de la peine à sacrifier sa liberté, son repos; Catherine saura se servir de ses talents, sans lui rien ôter ni de l'une ni de l'autre. Et puis, si chers que lui soient ces biens, peut-il refuser de contribuer à l'instruction et au bonheur d'un peuple entier?

4° Elle sait que d'Alembert, appelé à Berlin par Frédéric, a fait la même résistance. Le roi de Prusse n'a pas insisté ; mais le roi de Prusse n'a pas de fils...

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT,
professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — *Une visite à la baie du Massacre.* — Ce n'est qu'en 1882 que les restes de La Pérouse [1] et de ses compagnons ont été retrouvés, et on leur a élevé en 1883 une sépulture décente. Depuis cette époque, le monument qui leur a été érigé reçoit, chaque année, la visite de nos marins. Les états-majors et les équipages des navires de guerre français, qui croisent dans les parages des îles Samoa, ne manquent jamais de faire un pieux pèlerinage à la baie du Massacre. C'est l'aviso-transport « la Meurthe », qui, le plus récemment, relâcha à la baie du Massacre; une corvée fut envoyée à terre pour repeindre la grille du monument, et les officiers purent constater le parfait état du tombeau des braves compagnons de La Pérouse.

On supposera qu'un jeune officier de « la Meurthe » écrit à un ami la relation de son séjour dans la baie du Massacre et lui fait part des impressions qu'il en a rapportées. Après avoir évoqué le souvenir de La Pérouse et des grands navigateurs, ses contemporains, il montrera l'utilité des grands voyages d'exploration qui ont marqué les temps modernes, et en particulier le XIXe siècle;

1. C'est en 1785 que Louis XVI confia à La Pérouse la direction d'une grande expédition autour du monde. Il partit de Brest avec les frégates « La Boussole » et « L'Astrolabe », toucha successivement au Brésil, au Cap Horn, aux îles de Pâques et Sandwich, envoyant régulièrement de ses nouvelles; en 1787, il est au Kamtchatka, aux Samoa; en 1788, en Australie, à Botany-Bay. Tout à coup ses correspondances cessèrent. D'Entrecasteaux, envoyé à sa recherche (1791), ne découvrit rien. C'est en 1827 seulement que le hasard fit trouver, au capitaine anglais Dillon, les débris de ses vaisseaux dans le voisinage de Vanikoro, une des petites Hébrides. En 1828, l'amiral Dumont d'Urville reconnut les lieux où avait péri mystérieusement l'infortuné La Pérouse, recueillit pieusement tous les débris de l'expédition et les rapporta en France, où ils sont conservés dans le Musée de la Marine.

il exprimera son enthousiasme pour les expéditions scientifiques, et le désir qu'il a de participer un jour à quelque entreprise de ce genre.

PLAN PROPOSÉ

I. La « Meurthe » vient d'atteindre, après une heureuse traversée, les parages des Hébrides, centre de sa croisière dans l'Océan Pacifique, et sa première visite a été pour la baie du Massacre et le tombeau de La Pérouse.

II. Les restes du grand navigateur, demeurés si longtemps sans sépulture sur cette terre inconnue, reposent désormais, ainsi que ceux de ses compagnons, sous un modeste monument, au sein de cette belle nature qu'il a été l'un des premiers à contempler. Ce n'est pas sans émotion que le jeune officier s'est approché de ces lieux, qui ont été les témoins du naufrage de la « Boussole » et de « l'Astrolabe », et le secret qui plane sur la mort tragique, aujourd'hui encore entourée de mystère, de l'illustre marin, n'est pas le moindre attrait de ce pèlerinage à la baie du Massacre.

III. Le salut respectueux de nos marins à la dépouille de ces braves, tombés au champ d'honneur, commémore chaque année le souvenir d'un des épisodes les plus émouvants de l'histoire de la marine française. Émule de Cook et de Bougainville, La Pérouse appartient, comme eux, à la première génération de ces explorateurs héroïques qui, dès le milieu du XVIIIe siècle, ont sillonné les Océans ou parcouru les continents, en serviteurs désintéressés de la science et de l'humanité. Moins heureux toutefois que ses rivaux, La Pérouse n'a pas connu la gloire, mais cette carrière interrompue par la brutalité des éléments ou la barbarie des hommes, ces espérances trompées, n'est-ce pas un titre à la sympathie de la postérité?

IV. Le nom de La Pérouse est bien digne de figurer parmi ceux de tous ces hommes courageux, dont l'histoire est une école d'énergie et de dévouement, et qui ont voué leur existence à la découverte et à la conquête du globe, ouvrant ainsi par leur généreuse et féconde initiative, des voies nouvelles à l'activité des Européens, à leur industrie et à leur commerce. Grâce à leurs efforts, le domaine de l'inconnu est aujourd'hui bien limité; les navires marchands du monde entier, agents pacifiques de la civilisation, parcourent en tous sens ce Grand Océan qui, il n'y a guère plus d'un siècle, n'était qu'une immense solitude. L'Afrique elle-même, le continent mystérieux, a été traversée de part en part par de hardis pionniers.

V. Il y a cependant une conquête qui reste à faire, celle des Pôles... et tous les États civilisés s'y emploient avec une émulation qui montre à quel point notre époque, pourtant si utilitaire, a le culte de la science pure; l'opinion suit avec un intérêt passionné les tentatives de plus en plus nombreuses dirigées contre le mystère des régions polaires. Tout fait espérer qu'une entreprise, poursuivie avec tant d'ardeur et d'opiniâtreté, ne tardera pas à être couronnée de succès. Le plus vif désir du jeune officier serait de participer à l'une de ces expéditions, sous les ordres d'un Nordenskiold ou d'un Nansen, dignes continuateurs des Cook, des La Pérouse, des Livingstone et des Brazza.

Communiqué par M. G. MICHEL, professeur au collège d'Avesnes.

Composition latine. — Olim Sirenes, Acheloi filiæ, paternas undas et amœna Thessaliæ vireta incolebant, diis acceptæ, nullis hominibus nocentes. Sed, Junonis instinctu, Musas in certamen cantus provocare ausæ, mox victæ et male multatæ, pennis alarum exutæ, ad mare descenderunt, ubi scopulos infames et plenam ossibus insulam habitant, Homero teste, nautarum qui Sirenum cantilenis aures præbuerint.

(Cf. PAUSANIAS, IX, 34; X, 6.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version grecque. — *Sur l'envie.* — Λύπη ἐστὶ τῆς τοῦ πλησίον εὐπραγίας ὁ φθόνος. Διόπερ οὐδέποτε ἀνίαι, οὐδέποτε δυσθυμίαι τὸν βάσκανον ἐπιλείπουσιν. Ηὐφόρησεν ἡ χώρα τοῦ πλησίον; εὐθηνεῖται πᾶσι τοῖς πρὸς τὸν βίον ὁ οἶκος; θυμηδίαι τὸν ἄνδρα οὐκ ἐπιλείπουσι; ταῦτα πάντα τροφὴ τῆς νόσου καὶ προσθήκη τῆς ἀλγηδόνος ἐστὶ τῷ βασκάνῳ. Ὥστε οὐδὲν διαφέρει ἀνθρώπου γυμνοῦ παρὰ πάντων τιτρωσκομένου. Ἀνδρεῖός τις ἐστίν; εὐεκτεῖ; ταῦτα πλήττει τὸν βάσκανον. Ἕτερος χαριέστερος τὴν μορφήν; ἄλλη πληγὴ τῷ βασκάνῳ. Ὁ δεῖνα τοῖς τῆς ψυχῆς προτερήμασι τῶν ἄλλων ὑπερέχει; ἐπὶ φρονήσει καὶ δυνάμει λόγων ἀποβλέπεται καὶ ζηλοῦται; Ἄλλος πλουτεῖ καὶ φιλοτιμεῖται λαμπρῶς ἐν ἐπιδόσεσι καὶ κοινωνίᾳ τῇ πρὸς τοὺς ἐνδεεῖς, καὶ πολὺς αὐτῷ παρὰ τῶν εὐεργετουμένων ὁ ἔπαινος; Ταῦτα πάντα πληγαὶ καὶ τραύματα μέσην αὐτοῦ τύπτοντα τὴν καρδίαν· καὶ τὸ χαλεπὸν τῆς νόσου, ὅτι οὐδὲ ἐξειπεῖν αὐτὴν δύναται. (SAINT BASILE.)

Corrigé.

Sur l'envie. — L'envie est le chagrin qu'on éprouve du bonheur d'autrui. Aussi jamais les ennuis, jamais les motifs d'affliction ne manquent au méchant jaloux. Le champ du voisin a-t-il été fertile? Sa maison est-elle abondamment pourvue de tous les biens utiles à la vie? Cet homme a-t-il sans cesse des sujets de joie? Autant d'aliments pour la maladie de l'envieux, autant de surcroît à sa souffrance! Il ne diffère donc en rien d'un homme sans défense qui serait blessé par tout le monde. Quelqu'un est vaillant, vigoureux : c'est un coup porté à l'envieux. Celui-là est d'un extérieur assez agréable : autre blessure pour l'envieux. Un tel se distingue de la foule par les qualités de son âme; sa sagesse et son éloquence fixent les regards, excitent l'émulation; un autre

est riche, il se signale avec éclat par ses largesses, il fait part de sa fortune aux indigents, il est comblé de louanges par ses obligés? Autant de coups et de blessures qui frappent l'envieux en plein cœur; et le plus cruel dans son mal, c'est qu'il ne peut même pas l'exprimer.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Seconde [1].

Composition française. — *Lettre de l'historien Lucéius à Cicéron.* — On sait combien Cicéron aimait à parler et à faire parler de lui. Dans tous ses discours il avait grand soin de ramener le souvenir de Catilina, et il aurait bien voulu que poètes et historiens en fissent autant. Archias était un poète grec célèbre alors; il le pria de chanter son consulat. Luccéius était connu pour une histoire romaine à laquelle il travaillait encore : Cicéron lui écrivit pour le même motif une lettre qui est un chef-d'œuvre d'habileté caressante, de finesse et d'esprit. Mais Luccéius déclina la proposition. — On composera sa réponse; il explique pourquoi il préfère laisser à Cicéron lui-même l'honneur de ce panégyrique.

Plan.

Luccéius commencera par remercier Cicéron de ses compliments et de ses éloges, qui, sans doute, sont aussi flatteurs que parfaitement désintéressés.

Il paraîtra ravi que l'illustre orateur lui fournisse un si beau sujet à traiter; mais il lui fera pourtant observer qu'il vaut peut-être mieux, pour sa gloire, que la conjuration de Catilina vienne à sa place dans l'histoire romaine. On comparera plus aisément alors le génie, l'adresse et le dévouement patriotique de Cicéron aux mérites de tant de grands hommes qui l'ont précédé, et le parallèle ne peut que tourner à sa gloire.

Il semblera fort surpris que le *Père de la Patrie* juge utile, ou même nécessaire, d'embellir sa propre histoire. — Que peut-on y ajouter? Il n'y a que Cicéron en personne qui puisse surpasser ses actes, si beaux soient-ils, par ses paroles. Il lui laisse donc cet office; aussi bien se ferait-il scrupule, en conscience, de priver les lettres d'un chef-d'œuvre de plus.

Que Cicéron garde donc ses mémoires; qu'il en tire le parti et en fasse l'usage qu'il croira opportuns; au surplus, si Luccéius voulait apprendre cette histoire, il irait simplement la demander au dernier artisan de Rome. Le peuple se rappelle encore comment, et par qui, il a

1. Erratum *important*. — Dans le *corrigé* du thème grec proposé pour la classe de Seconde, dans le dernier numéro de la *Revue* (n° 3, 15 mars 1907), page 293, igne 3 du *corrigé*, — suppléer, après les mots καὶ δὴ καὶ et avant le mot πηγῇ, le verbe (omis) ἔδοξε, sans lequel la phrase est tout à fait incorrecte. V. G.

été sauvé; et ce n'est pas Cicéron qui le lui laissera jamais oublier.

Nota. — Le ton de cette épître doit être d'un bout à l'autre sympathique et courtois, encore qu'une très légère pointe d'ironie y soit de mise. Mais il ne faut pas que Cicéron s'en puisse offenser.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Thème latin.

Le soleil déclinait; le soir prompt à le suivre
Brunissait l'horizon; sur la pierre d'un champ,
Un vieillard, qui n'a plus que peu de temps à vivre,
S'était assis pensif, tourné vers le couchant.

C'était un vieux pasteur, berger dans la montagne,
Qui jadis, jeune et pauvre, heureux, libre et sans lois,
A l'heure où le mont fuit sous l'ombre qui le gagne,
Faisait gaîment chanter sa flûte dans les bois.

Maintenant, riche et vieux, l'âme du passé pleine,
D'une grande famille aïeul laborieux,
Tandis que ses troupeaux revenaient de la plaine,
Détaché de la terre, il contemplait les cieux.

Le jour qui va finir vaut le jour qui commence.
Le vieux pasteur rêvait sous cet azur si beau.
L'Océan devant lui se prolongeait, immense
Comme l'espoir du juste aux portes du tombeau.

O moment solennel! les monts, la mer farouche,
Les vents faisaient silence et cessaient leur clameur :
Le vieillard regardait le soleil qui se couche;
Le soleil regardait le vieillard qui se meurt.

(VICTOR HUGO, *Les Quatre Vents de l'Esprit.*)

Corrigé.

Vergebat sol : quem propere sequente vespere nigrescebat cœlum. In agri limite senex quidam, jam non diu victurus, lapide sederat cogitatione defixus, dum sese ad occidentem convertitur. Vetus erat ille pastor, qui, pecudum quondam in monte custos, juvenis, inops, lætus, nemine imperante liber, dum mons circumfusa subducebatur umbra, festive tibiam per silvas solebat inflare. Nunc vero dives senexque, præteritaque secum animo repetens, et amplæ familiæ avus impiger, dum campo pecora redibant, mortalia nihil curans, cœlum contemplabatur. Dies occi-

dens perinde lucet atque oriens. Sub illo cœruleo æthere noster meditabatur : ante quem longe lateque patebat mare, sicut justi viri spes in ipso mortis limine. — O solemnem horam! Silebant nempe montes ventique asperaque maria, fremitu omisso. Senex occidentem solem, sol morientem senem intuebatur.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — *Sur l'art de gouverner.* — Ὥσπερ ὁ ἁρμονικὸς καὶ μουσικὸς ἀνὴρ παντὶ μὲν ὀργάνῳ χρήσεται προσῳδῷ, τεχνικῶς ἁρμοσάμενος, καὶ λόγῳ κρούων ἕκαστον ὡς πέφυκεν ἐμμελὲς ὑπηχεῖν· τὸν αὐτὸν τρόπον ὁ πολιτικὸς ἀνὴρ εὖ μὲν ὀλιγαρχίαν Λακωνικὴν καὶ Λυκουργεῖον μεταχειριεῖται, συναρμοσάμενος αὐτῷ τοὺς ἰσοκρατεῖς καὶ ὁμοτίμους ἄνδρας, ἡσυχῇ προσβιαζόμενος· εὖ δὲ πολυφθόγγῳ καὶ πολυχόρδῳ συνοίσεται δημοκρατίᾳ, τὰ μὲν ἀνιείς, τὰ δ'ἐπιτείνων τῆς πολιτείας, χαλάσας τ'ἐν καίρῳ, καὶ καρτερῶς αὖθις ἐμφύς, ἀντιβῆναι καὶ ἀντισχεῖν ἐπιστάμενος. Εἰ δ'αἵρεσις αὐτῷ δοθείη, καθάπερ ὀργάνων, τῶν πολιτειῶν, οὐκ ἂν ἄλλ' ἕλοιτο πλὴν τὴν μοναρχίαν, Πλάτωνι πειθόμενος, τὴν μόνην δυναμένην τὸν ἐντελῆ καὶ ὄρθιον ἐκεῖνον ὡς ἀληθῶς τῆς ἀρετῆς τόνον ἀνασχέσθαι, καὶ μήτε πρὸς ἀνάγκην, μήτε πρὸς χάριν ἁρμόσαι τοῦ συμφέροντος. Αἱ μὲν γὰρ ἄλλαι πολιτεῖαι τρόπον τινὰ κρατούμεναι κρατοῦσι, καὶ φερόμεναι φέρουσι τὸν πολιτικὸν οὐκ ἔχοντα τὴν ἰσχὺν βέβαιον ἐπὶ τούτους παρ' ὧν ἔχει τὸ ἰσχύον, ἀλλὰ πολλάκις ἀναγκαζόμενον τὸ Αἰσχυλεῖον ἀναφωνεῖν, ᾧ πρὸς τὴν Τύχην ἐχρῆτο Δημήτριος ὁ Πολιορκητής, ἀποβαλὼν τὴν ἡγεμονίαν·

Σύ τοι μὲ φυσᾷς, σύ με καθαίρειν μοι δοκεῖς.

(Plutarque.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — *La voie lactée* (légende hongroise). — Une nuit, Attila avait laissé surprendre et cerner son armée.

Comprenant qu'il n'y avait plus de salut pour lui, il allait se jeter avec ses cavaliers dans la mêlée pour y chercher la mort, quand une voix lui cria dans l'ombre : « Lève la tête ; ne vois-tu pas qu'il te reste au ciel un passage ? »

Attila comprit. Il fit cabrer son cheval ; ses soldats l'imitèrent et tous s'élancèrent au galop à travers l'immensité du ciel.

Aussi, la nuit, les Hongrois superstitieux croient encore voir l'armée d'Attila bondir par les steppes éternels ; et les mille lueurs de la voie lactée sont les yeux étincelants des cavaliers et des chevaux fantastiques. (D'après Jean Lahor)

Communiqué par M. Maynial, professeur au lycée de Bourges.

Version latine.—*Portrait de Caton le Censeur.*—Omnes patricios plebeiosque nobilissimarum familiarum M. Portius Cato longe anteibat. In hoc viro tanta vis animi ingeniique[1] fuit, ut, quocumque loco natus esset, fortunam sibi ipse facturus fuisse videretur. Nulla ars neque privatæ neque publicæ rei gerendæ ei defuit. Urbanas rusticasque res pariter callebat. Ad summos honores alios scientia juris, alios eloquentia, alios gloria militaris provexit : huic versatile ingenium sic pariter ad omnia fuit, ut natum ad id unum diceres, quodcumque ageret. In bello manu fortissimus multisque insignibus clarus pugnis ; idem, postquam ad magnos honores pervenit, summus imperator. Idem in pace, si jus consuleres, peritissimus ; si causa oranda esset, eloquentissimus... : orationes sunt pro se multæ, et pro aliis, et in alios. Nam non solum accusando, sed etiam causam dicendo, fatigavit inimicos... Asperi procul dubio animi et linguæ acerbæ et immodice liberæ fuit ; sed invicti a[2] cupiditabus animi et rigidæ innocentiæ ; contemptor gratiæ, divitiarum. In parcimonia, in patientia laboris, periculi, ferrei prope corporis animique ; quem ne senectus quidem, quæ solvit omnia, fregerit...

Tite Live, xxxix, 40-41[3].

Voir le *Narrationes* de Riemann et Uri, p. 252 (chez Hachette) et celui de Lebaigue, p. 321 (chez Belin). — (1) Division du portrait : 1° *Ingenium :* a) généralités ; b) l'homme de guerre, d'abord simple soldat, puis général en chef ; c) le jurisconsulte ; d) l'orateur ; — 2° *Animus :* a) à l'égard des choses morales ; b) à l'égard des choses physiques. — (2) *A : du côté de* Cf. les expressions *latus ab humeris, dolere ab oculis.* — (3) Comparer le portrait de Caton dans l'*Histoire Romaine* de Michelet (cité dans les *Extraits* de Michelet, par M. Seignobos, p. 50, chez A. Colin) : Tite-Live fait un portrait exclusivement moral ; Michelet y ajoute les détails physiques ; — Tite Live fait un portrait abstrait, énonce en formules générales les traits de caractère ; Michelet est plus concret, il précise les traits par des faits : il ne se contente pas d'analyser, il peint ; — enfin Tite Live est partial : il note des qualités, ou des défauts qui ne sont que des qualités poussées à l'excès : Michelet ne cache rien.

Communiqué par M. G. Cayrou, professeur au lycée de Constantine.

Quatrième.

Devoir français. — *L'été de la Saint-Martin.* — I. Martin était, avant d'être évêque, un grand guerrier. Par un temps très froid de novembre, il se rendait à Tours, quand il rencontra un pauvre. — II. L'état du mendiant émut Martin ; tirant son manteau, il le fendit en deux d'un coup d'épée ; il en donna une moitié au pauvre. — III. Martin continua sa route. Il souffrait du froid, quand Dieu, touché de son amour du prochain, fit briller le soleil pendant les derniers jours de son voyage. — IV. Telle est, suivant la légende, l'origine de l'été de la St.-Martin.

Communiqué par M. G. Chatel, professeur au lycée de Rennes.

Thème latin. — *Simplicité des premiers Romains.* — Les premiers Romains étaient tous laboureurs, et les laboureurs étaient tous soldats. Leur habillement était grossier, leur nourriture simple et frugale, leur travail assidu. Ils élevaient leurs enfants dans cette vie dure, afin de les rendre plus robustes et plus capables de soutenir les fatigues de la guerre. Mais sous des habits rustiques on trouvait une valeur incomparable, de l'élévation et de la grandeur dans les sentiments. La gloire était leur unique passion, et ils la faisaient consister à défendre leur liberté. Ce furent ces illustres laboureurs qui, en moins de trois cents ans, assujettirent les peuples les plus belliqueux de l'Italie, défirent des armées prodigieuses de Gaulois, de Cimbres et de Teutons, et ruinèrent la puissance formidable de Carthage. Mais, après la destruction de cette rivale de Rome, les Romains, invincibles au dehors, succombèrent sous le poids de leur propre grandeur. L'amour des richesses et le luxe entrèrent dans Rome avec les trésors des provinces conquises

(Vertot, *Histoire des révolutions de la République Romaine.*)

Corrigé.

Quanta morum simplicitate prisci Romani vixerint. — Prisci Romani agriculturam omnes, agricolæ autem omnes militiam exercebant; qui quidem, inconditis induti vestibus, victu simplice prorsus ac tenui contenti, assidue laborantes, liberos ad austeram illam vivendi rationem fingebant, ea scilicet mente ut gravem, validiores facti, militiam isti facilius perferre sustinerent. Sed rustica sub veste singularis virtus, sublimes elatique latebant sensus. Gloria vero, quam unam appetebant (*ou* : cujus unice cupidi erant), eis in tuenda libertate reposita videbatur. Inclyti igitur illi agricolæ intra trecentos minus annos bello asper-

rimas Italiæ gentes imperio rexerunt, et, fusis immanibus Gallorum Cimbrorumque ac Teutonum exercitibus, Carthaginem, opibus formidandam, evertere. Eversa autem illa Romæ æmula, Romani, foris invicti, sub ipso suæ magnitudinis pondere conciderunt. Divitiarum cupiditas ac luxuria, importatis subactarum provinciarum gazis, Urbem invasere.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Cinquième.

Devoir français. — *Le renard et le bouc.* — I. Résumer brièvement la fable : Le Renard et le bouc, de façon à dégager l'idée morale. — II. Imaginer une histoire (partie de plaisir, etc.) dans laquelle deux enfants joueront, l'un le rôle du renard, l'autre celui du bouc. — III. Réflexions.

Communiqué par M. G. Chatel.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Éducation, Pédagogie. — « Bonté n'est que santé », prétend un dicton populaire. Notre santé vous paraît-elle une explication d'aucune de nos vertus ou de nos vices?

Explications générales. — En quoi ce dicton rappelle l'axiome des Anciens : « Une âme saine dans un corps sain ». Quels rapports existe-t-il entre l'équilibre physique et l'équilibre moral et intellectuel? L'être malade est momentanément un être hors de la normale, il y a chez lui déséquilibre et prédominance exagérée soit d'une faculté, soit de l'autre. Sa sensibilité et son imagination presque toujours prennent le pas sur sa raison; si son état se prolonge, à moins d'une véritable énergie, et par un simple instinct de conservation, tantôt il s'affaisse dans un égoïsme désolé, tantôt il s'exaspère, s'aigrit contre la vie et ceux qui jouissent d'une meilleure santé que lui. Le malade, en soi, devient un être inférieur tant au point de vue moral qu'intellectuel, et cette diminution de valeur peut avoir une répercussion grave soit sur la famille du malade, soit sur la société dans laquelle il vit. Chercher des exemples à l'appui, non seulement des exemples historiques s'il y a lieu, mais surtout des exemples empruntés à la vie de tous les jours.

D'autre part, l'homme bien portant, bien équilibré est dans un état intérieur de bien-être qui le prédispose à juger de tout sans passions, à voir avec bienveillance et modération choses et gens. Il n'a besoin de se défendre ni du mal, ni d'autrui parce qu'il ne se sent ni ne se croit lésé par rien ni personne. Il peut aussi fournir une dose de travail plus forte et plus harmonieuse que le malade; il a la force, l'énergie et la joie, ce qui le dispose à la bonté en même temps qu'à l'action.

Faut-il en conclure que l'homme bien portant est toujours bon; le

malade souvent envieux et inutile? Ce serait une absurdité démentie par les faits.

L'égoïsme peut naître aussi plus facilement en nous de la santé, de l'épanouissement redoutable et mal discipliné de l'animal physique que de la maladie. On connaît le type médiocre et détestable de ce qu'on est convenu d'appeler « le bon garçon » : presque toujours un bas égoïste qui a surtout pour lui un vigoureux estomac. La vertu et le vice ne peuvent résulter d'une bonne ou d'une mauvaise digestion; et si certains états voisins de la folie peuvent nous entraîner à des actes déplorables au point de vue moral, ils portent en eux l'excuse de l'irresponsabilité. Qu'un homme dans un accès de fièvre chaude se tue, on le plaindra sans le juger.

Si l'égoïsme épanoui des gens bien portants, « arrivistes », ambitieux ou simplement « bons vivants » peut exercer à son tour une tyrannie regrettable dans la famille et la société (Exemples), on a vu d'autre part des gens atteints de cruelles infirmités s'ennoblir et s'épurer dans la souffrance. Pascal, mieux portant, aurait-il eu le même caractère de génie ? C'est douteux, la résignation, la charité, l'abnégation, l'amour de la justice, l'humilité naissent bien souvent des longues et solitaires méditations d'un malade. Le malade peut moins agir, il est souvent amené à plus réfléchir, à s'examiner et à mieux examiner la vie : de là un véritable progrès moral. De là cette affirmation un peu paradoxale du douloureux Henri Heine qu'un homme malade est toujours plus « distingué », plus « spiritualisé » qu'un bien portant.

Qu'en conclure ? c'est que la vertu de l'homme dépend, mais moins qu'on ne l'a cru, de sa santé; elle réside tout entière dans sa volonté bonne; c'est pourquoi il peut la créer à toute heure et en toute circonstance. — Cette libre volonté constitue justement ses lettres de noblesse.

Il est indéniable toutefois que la bonne santé facilite à la fois le développement intellectuel et le développement moral; c'est pourquoi nous devons autant que possible nous conserver sains et vigoureux, non pour nous épanouir en un bonheur égoïste, mais pour développer tout notre être, sous le contrôle de notre volonté au profit du bien et du vrai.

Quatrième année.

Éducation, Pédagogie. — Développez cette pensée : « Le plus souvent on fait le mal parce qu'on n'a pas le courage de faire le bien. »

Devoir de Littérature. — Résumez et appréciez les idées de Fénelon sur l'éducation des filles.

Troisième année.

Éducation, Pédagogie. — Développez cette maxime : « L'ordre a besoin de trois serviteurs : la volonté, l'attention, l'adresse. »

Devoir de Littérature. — Le retour des hirondelles.

PARIS. — TYP. PHILIPPE RENOUARD. — 331.

Nº 5. — Seizième année **15 Mai 1907.**

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 du mois. — UN AN, [illegible] : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

*La **Revue Universitaire** ne paraît pas août et septembre.*

SOMMAIRE

Ce numéro renferme les titre, table et couverture du Tome I de la 16e année.

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères.

---

*Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

AGREGATION D'ESPAGNOL ET D'ITALIEN

CONCOURS DE 1906

Rapport du Président du Jury.

En 1906, vingt candidats pour l'espagnol et dix-huit pour l'italien ont pris part aux épreuves préparatoires. Ce chiffre est supérieur à celui de l'an dernier, où seulement dix-sept candidats pour l'espagnol et treize pour l'italien avaient composé. A la suite des épreuves écrites, cinq candidats pour chacune des langues ont été déclarés admissibles.

I. — ESPAGNOL

Épreuves écrites. **Thème.** — Le sujet était une page des *Confessions* de J-J. Rousseau, laquelle, sans présenter de grandes difficultés de vocabulaire, contient de nombreux idiotismes qui ne pouvaient passer littéralement dans la langue espagnole. Une transcription conforme au génie de cette dernière était souvent nécessaire. Bien des candidats ne l'ont point vu et ont gardé dans leur traduction les gallicismes du texte. Aussi, quoique les fautes matérielles graves deviennent relativement rares et que la connaissance du vocabulaire ne fasse presque jamais défaut, un trop grand nombre de copies paraissent un simple calque de la phrase et du tour français. Quelques-unes par contre, sous prétexte sans doute d'hispanisme, s'éloignent tellement du texte que l'on a peine parfois à le reconnaître. Il

y a un juste milieu à garder et il faut s'appliquer à le trouver. Profitons de l'occasion pour avertir les candidats, en premier lieu que c'est à eux de choisir entre les diverses façons de traduire qui s'offrent et qu'il est absolument inadmissible qu'ils laissent aux correcteurs la liberté de faire ce choix; en second lieu, qu'ils n'ont point à faire en note le commentaire du texte ni à exposer pourquoi leur traduction leur paraît exacte ou élégante : qu'ils laissent ce soin à leurs juges.

Version. — Il s'agissait de traduire le portrait du cardinal Espinosa, tracé par Cabrera de Córdoba dans son *Filipe Segundo*: aucun mot rare, aucune difficulté de vocabulaire, mais des phrases d'une construction insolite où se sent l'intention d'imiter des historiens latins, tels que Salluste et Tacite, puis des nuances de sens assez délicates à saisir et enfin quelques passages que leur concision rendait à première vue un peu obscurs. Dix candidats sur vingt ont dépassé la note 20, ce qui prouve que les efforts du plus grand nombre ont été vraiment méritoires. Une certaine liberté pouvait être laissée aux candidats pour couper ou disloquer des phrases trop longues ou assez enchevêtrées; plusieurs ont usé de cette liberté avec tact, d'autres en ont abusé. Deux passages ont été généralement mal compris : dans l'un, Cabrera parle d'*un mal contento de un mal oficio*, c'est-à-dire de quelqu'un qui garde la rancune d'un mauvais service qu'on lui a rendu ; dans l'autre, après avoir dit que le ministre doit s'arranger de façon à ce qu'on attribue tous ses succès au souverain, l'historien continue en ces termes : *Así cuando se cele y azore, no habrá que le quite para sí como al cardenal Espinosa.* Il veut dire que le souverain, s'il est d'un caractère jaloux et ombrageux, n'aura en ce cas rien à reprendre, rien à réclamer au ministre qui lui a par avance tout abandonné. Quelques fâcheuses ignorances ont été notées dans certaines copies. *Colegial* n'est pas un régent, mais un boursier de collège. *Consultar* signifie « faire un rapport » et non « consulter ». *Quitalle la gorra* est « saluer quelqu'un » et non « lui enlever son chapeau ».

Dissertation française. — « Lope de Vega, dans les *Fortunas de Diana*, écrit ceci : « En España también hay libros de no-
« velas, dellas traducidas de italianos y dellas propias, enque

« no le faltó gracia y estilo á Miguel Cervantes. Confieso que « son libros de grande entretenimiento, y que podrían ser « ejemplares, pero habian de escribirlos hombres científicos, « ó por lo ménos grandes cortesanos, gente que halla en los « desengaños notables sentencias y aforismos. » Ses propres nouvelles autorisaient-elles Lope de Vega à adresser ces critiques indirectes à Cervantes? » A l'exception de trois ou quatre candidats, tous ont montré qu'ils avaient lu les quatre nouvelles de Lope mises au programme et qu'ils connaissaient le point de comparaison, c'est-à-dire les *Novelas ejemplares* de Cervantes et avaient présent à l'esprit ce que ce dernier dit, dans sa préface, du caractère *ejemplar* qu'il voudrait qu'on reconnût à ses nouvelles. En revanche, très peu ont bien su répondre à la question. Le premier point était de définir le sens du mot *ejemplar* : on pouvait pour cela faire un peu l'histoire du mot dans la langue castillane, rappeler son emploi dans la littérature du moyen âge et examiner si les deux auteurs, Lope de Vega et Cervantes, lui prêtent exactement la même valeur. Ceci posé, il fallait instituer une comparaison entre la manière de l'un et la manière de l'autre, en donnant des exemples caractéristiques et puis conclure. Plusieurs candidats ont perdu leur temps à donner de longues analyses des quatre nouvelles de Lope et même de quelques nouvelles de Cervantes; d'autres se sont beaucoup trop étendus sur les relations personnelles entre les deux écrivains, ce qui n'avait guère d'intérêt, car lorsque Lope écrivit ses nouvelles, Cervantes était mort depuis plusieurs années et il ne semble pas vraisemblable d'attribuer le ton un peu dédaigneux de Lope à un mouvement d'animosité rétrospective. Dans le détail de la plupart de ces dissertations, bien des choses sont à reprendre. Des inexactitudes: le nom fictif de la dame à laquelle sont dédiées les nouvelles de Lope est dans l'une, *Dª Mencía Leonarda*, dans l'autre *Marta Leonarda*. Un candidat, citant le mot de Lope : « et quand l'art irait se faire pendre », écrit : « aunque se *ahogue* el arte ». La traduction « grands de la cour » pour *grandes cortesanos* est un contre sens, il s'agit ici de « gens du monde ». Un candidat nous parle de « ces expéditions au Nouveau Monde que les hildagos pauvres entreprenaient et dont ils revenaient avec des *galères* chargées d'or »: mais on ne traversait pas le grand *charco* sur des galères. Un

autre pense que Luis Velez de Guevara a pu servir de modèle à Lope ; mais le *Diablo cojuelo* est de 1641. Tous ceux qui ont parlé de la *Tia fingida* considèrent cette nouvelle comme une œuvre authentique de Cervantes : la question se discute encore et n'est pas près d'être résolue. On doit noter aussi des omissions. Chez Lope, la sauce vaut mieux que le poisson, c'est ce que beaucoup ont vu et ils ont parlé de ses disgressions, mais pas assez. Aucun n'a relevé les allusions et les critiques littéraires, concernant, par exemple, les *Ragguagli* de Boccalini, les récits de voyage assez fantastiques de Pedro Ordoñez de Cevallos, les *Aplicaciones* de Diego Rosell de Fuenllana ; aucun n'a souligné le nom de Juan Blas de Castro, le musicien, ami intime de Lope, qui mit en musique tant de vers du poète ; aucun n'a parlé du passage curieux sur la *golille* et de celui où Lope loue la force athlétique de plusieurs de ses compatriotes. Quoiqu'il en soit, cette dissertation accuse un progrès assez sensible chez les participants au concours, et le jury a été heureux de pouvoir donner la note élevée de 34 à l'une des copies, remarquable par sa bonne ordonnance et la fermeté de son style.

Dissertation espagnole. — « No cabe duda, dice Ticknor, « que Garcilaso hubiera hecho aun más por sí y por la litera- « tura de su patria si, en lugar de imitar tan completamente á « los grandes poetas italianos, que justamente admiraba, hu- « biera acudido más á menudo á los elementos del antiguo « caracter nacional. » El estudio de las poesías de Garcilaso y de los líricos coetáneos corrobora la conclusion de Ticknor ? » Est-il vrai que Garcilaso de la Vega, imitateur résolu des poètes italiens, ait trop sacrifié les traditions nationales ; est-il vrai qu'il ait perdu toute originalité dans cette imitation intempérante et indiscrète et qu'en prétendant enrichir la lyrique nationale il l'ait, en réalité, détournée de ses voies véritables ? Ou, au contraire, tout ce que cette dernière a produit d'excellent plus tard, ne remonte-t-il pas en dernière analyse à la révolution féconde qu'il a provoquée, de concert avec Boscán ? Les deux thèses pouvaient être présentées ; elles l'ont été, en effet, et, bien entendu, le correcteur n'a point songé à imposer aux concurrents sa propre façon de voir en cette matière : toute liberté leur est laissée et il suffit que

leur conclusion, quelle qu'elle soit, s'appuie sur une connaissance exacte du sujet et sur des arguments sérieux. Ce qui a manqué en général, ce n'est point cette connaissance des faits ou des œuvres: il a paru, au contraire, que la préparation de la plupart des candidats était solide et étendue. Plusieurs ont même abusé des citations et des références. Mais, comme toujours, ce qui manque le plus c'est l'art de bien poser la question, d'en ordonner le développement avec clarté, avec mesure et avec logique, et de donner à chaque partie de la démonstration les justes proportions qui lui conviennent; l'art de composer est évidemment trop inconnu ou trop négligé. Un grand nombre écrivent avec abondance et facilité, les mots ne leur manquent pas, ils auraient plutôt à se tenir en garde contre une *palabrería* prétentieuse destinée évidemment à montrer la richesse de leur vocabulaire. Malgré les défauts signalés, il a paru que cette épreuve permettait de constater un progrès réel et que le niveau général tendait certainement à s'élever.

ÉPREUVES ORALES. **Thème.** — Divers morceaux de Boileau, de Marivaux, de Daudet et de Sardou ont été mis en espagnol avec assez de correction et d'aisance, et le jury a pu attribuer la note élevée de 24 à deux des candidats. La plupart ont su raisonner leur traduction, proposer plusieurs tournures et dire pourquoi ils avaient choisi l'une plutôt que l'autre, témoignant par là d'une connaissance méritoire des modismes de la langue espagnole, assez difficile à acquérir, faute de bons répertoires.

Version. — La meilleure traduction a été celle d'un passage des *Comentarios* de D. Bernardino de Mendoza, où, à propos d'un soldat condamné à mort par le duc d'Albe pour n'avoir pas obéi à un de ses supérieurs, l'auteur disserte sur les insignes des gradés dans l'armée espagnole au XVIe siècle, notamment sur la hallebarde et la *gineta*. Le texte présentait des difficultés résultant d'abord du style peu châtié de Mendoza et d'incorrections dues à l'imprimeur de son livre, puis aussi de l'emploi de termes du métier. Ces difficultés ont été presque toutes senties et heureusement interprétées. Après, . le

jury a entendu l'explication d'un morceau du *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés concernant divers mots intéressants au point de vue de l'étymologie et du sens, tels que *quillotro*, *raudo*, *sandio*, *sobrar*, et qui par conséquent pouvaient fournir la matière d'un commentaire historique assez abondant. Il a paru que les éclaircissements donnés par le candidat auraient pu être sur certains points plus précis et étayés de rapprochements avec d'autres écrits de l'époque. Moins satisfaisante a été la traduction des strophes du *Libro de buen amor* de Juan Ruiz, où l'on voit Dame Carême abandonner la lutte avec son ennemi le Carnaval, prendre l'habit des pèlerins et passer les Pyrénées pour se rendre à Jérusalem : divers mots ont été mal rendus et des erreurs commises dans le commentaire grammatical du morceau.

Leçon de grammaire. Sujets :

De l'emploi des verbes auxiliaires proprement dits et des verbes accidentellement auxiliaires.

Le genre des substantifs dans ses rapports avec le latin et les autres langues romanes.

Les pronoms et adjectifs relatifs : origine, flexion et syntaxe.

Exposer et critiquer les connaissances grammaticales de Juan de Valdés, d'après la liste alphabétique des mots qu'il cite pp. 382-90 de son *Diálogo de la lengua* (éd. Böhmer).

Les suffixes diminutifs, leur origine, leurs combinaisons avec le thème et entre eux, leur emploi.

La leçon sur les verbes auxiliaires, bien ordonnée, suffisamment complète et surtout faite et dite pour être comprise par un auditoire d'élèves, ce qui devrait être, comme on le leur a souvent recommandé, la préoccupation constante des candidats, cette leçon a été jugée la meilleure ; mais le jury a aussi donné une note élevée à la leçon sur les diminutifs qui se recommandait par une connaissance assez approfondie des tendances de la langue actuelle et des significations spéciales qu'elle prête aux formes diminutives.

Leçon de littérature. Sujets :

El *Libro de buen amor* es á un tiempo el libro más personal y el más esterior que puede darse (Menéndez y Pelayo).

Los críticos suelen caracterizar la obra dramática de D. Juan Echegaray con los epítetos de *romántica* y de *efectista*. ¿ Qué significan estas palabras y bastan para definir todo el teatro del autor de *El gran galeoto*?

Las varias clases de novelas en la obra de Pérez Galdós y ¿ qué lugar corresponde en ella á *Nazarín*?

¿ En qué sigue el *Diálogo de la lengua* ofreciendo todavía interés, y cuáles son las partes de la obra envejecidas y caducas?

Juan Manuel fué el primer escritor de nuestra edad media que tuvo *estilo* en prosa, como fué el Arcipreste de Hita el primero que le tuvo en verso. (Menéndez y Pelayo).

La dernière leçon, consacrée à l'examen et à la discussion d'une phrase empruntée à l'éminent historien de la littérature espagnole, D. Marcelino Menéndez y Pelayo, a témoigné d'un jugement indépendant et perspicace. Le candidat a combattu l'opinion du critique espagnol en s'efforçant de montrer que la prose de Juan Manuel ne se distingue guère de celle de son oncle Alphonse le Savant et qu'on y cherche en vain un style personnel comparable à celui de Juan Ruiz dans son *Libro de buen amor*. Il semble en effet que l'affirmation de M. Menéndez y Pelayo prête à la controverse, toutefois le candidat aurait donné plus de portée à sa réfutation s'il l'avait fondée, non seulement sur l'étude du *Libro del escudero*, traité peu original et d'une écriture assez incolore, qui figurait au programme, mais encore sur le chef-d'œuvre de Juan Manuel, *El Conde Lucanor*, où l'on aurait peut-être moins de peine à découvrir quelques passages accusant une manière d'écrire plus personnelle. La leçon qui avait pour thème Pérez Galdós et ses nouvelles contenait des vues ingénieuses et des observations de détail non dépourvues d'intérêt — l'une notamment sur certains emprunts de Galdós à des écrivains étrangers — mais ces mérites ne rachetaient pas l'absence de plan et surtout le décousu, les répétitions fatigantes de l'exposé, d'une diction d'ailleurs souvent embarrassée et confuse. Le meilleur moyen de réussir est encore de traiter le sujet comme il le serait par un professeur désireux d'instruire et d'intéresser ses élèves, plutôt que de vouloir briller, aux dépens de la bonne méthode didactique, en donnant à certaines curiosités et aux alentours du sujet une importance trop considérable.

II. — ITALIEN

ÉPREUVES ÉCRITES. **Thème.** — Le texte, tiré de *Salammbô* (une séance au Conseil des anciens, à Carthage), ne présentait pas de sérieuses difficultés au point de vue du vocabulaire. Le principal mérite des meilleures copies est d'avoir réussi à rendre avec simplicité et propriété le style vigoureux de Flaubert. Une phrase, cependant très claire, a donné lieu, chez plusieurs, à un contre sens formel, chez la plupart à une équivoque. Lorsque Flaubert a écrit : « on prit à part ses amis », il veut dire — le contexte ne peut laisser aucun doute — « les amis du suffète », et non « chacun prend à part ses propres amis ». — La correction grammaticale proprement dite a paru satisfaisante dans le plus grand nombre des copies, mais quelques candidats ont des raffinements inadmissibles. Plusieurs, par exemple, s'avisant que *ginocchio*, masculin au singulier, a un pluriel féminin *le ginocchia*, croient pouvoir écrire *le ginocchia accostate l'uno all'altro*. C'est se complaire dans la bizarrerie; ceux qui voient là une élégance sont loin de compte. Mieux eût valu se souvenir que le pluriel *i ginocchi* existe aussi, ou que *le ginocchia strette*, sans aucune addition, eût été suffisamment clair. Les trois meilleures compositions ont été cotées 23, 21 et 20 sur 30. Ce qui laisse toujours à désirer, sauf dans les trois premières copies, c'est la propriété de l'expression et du tour. Là est la pierre de touche des candidats; beaucoup, désireux de faire étalage de leur savoir et d'une virtuosité de mauvais aloi, accumulent les locutions les plus baroques et montrent clairement qu'ils n'ont aucune connaissance de la langue usuelle.

Version. — Le morceau à traduire était tiré du préambule de l'histoire de Benedetto Varchi. La principale difficulté consistait dans la longueur et la construction assez lâche des phrases. Nombre de candidats s'y sont, ici ou là, embrouillés, en partie pour n'avoir pas raisonné sur le texte, pour n'avoir pas éclairé les passages les uns par les autres. Par exemple, au début, ils n'ont pas bien vu sur quoi tombait la négation et se sont figuré que Varchi avait entrepris son ouvrage dès

sa jeunesse, sans remarquer que, comme il le dit un peu plus bas, c'est à l'époque lointaine dont il écrit l'histoire qu'il avait vingt-cinq ans. Plusieurs ne savent pas que *altri* avait souvent autrefois le sens de *on* ; c'est un premier tort, mais l'ensemble de la phrase aurait dû le leur faire deviner : car si *altri* voulait dire ici d'autres que l'historien, Varchi, au lieu de se justifier, prononcerait contre lui-même. Quelques-uns, après avoir bien vu que, selon Varchi, les historiens qui ont été mêlés aux événements les jugent avec partialité, finissent par lui faire dire exactement le contraire. Un candidat écrit que c'est sur un décret de ses conseillers que Côme octroye une pension à Varchi ; le texte dit formellement que c'est Côme qui avait dicté ce vote, et il serait invraisemblable que dans la Florence de cette époque il en eût été autrement. Certains paraissent ignorer qu'à Florence les charges n'étaient pas accessibles à tous les citoyens et croient que Varchi accuse son incapacité là où il accuse la constitution. — En général, les candidats ont courageusement affronté le devoir de garder au style de Varchi son caractère périodique et n'ont coupé les phrases que là où il était presque impossible de s'en dispenser ; toutefois, dans ce cas, ils ont quelquefois ajouté au texte, ce qui est inadmissible. Mais ces diverses critiques n'empêchent pas que onze copies dépassent la moyenne ; la copie, classée première, est cotée 24,25 et les dix suivantes ne sont respectivement séparées que par des fractions de points. Le résultat est sensiblement supérieur à celui du précédent concours.

Dissertation française. — Le sujet était ainsi présenté : « Dans ses discours *Dello svolgimento della letteratura nazionale*, M. Giosuè Carducci a entièrement passé sous silence la part d'influence que d'autres critiques reconnaissent au mouvement franciscain dans les premières manifestations de la littérature italienne. On discutera l'importance de cette lacune, en indiquant, s'il y a lieu, la place occupée par saint François et son enseignement dans les œuvres les plus connues du XIIIe et du XIVe siècle. » Les candidats étaient donc invités, à propos de deux textes inscrits à leur programme, les discours de M. Carducci et les *Fioretti*, à montrer qu'ils possédaient des connaissances assez générales d'histoire

littéraire et savaient en tirer parti. Plusieurs n'ont pas même pensé à parler des *Fioretti* ou ignorent l'importance de la *laude sacra* dans la littérature du XIII[e] siècle et son rôle dans la formation d'un théâtre populaire religieux en Toscane. Quelques-uns se sont bornés à parler des divisions survenues dans l'ordre après la mort de saint François; d'autre ont passé en revue tous les auteurs du XIII[e] et XIV[e] siècle dont ils connaissaient les noms. Pour celui-ci, le mouvement franciscain n'a aucune influence sur la littérature; pour celui-là, il explique tout. L'un veut que le *dolce stil nuovo* en découle entièrement; l'autre y rattache même Boccace, même l'humanisme. Dante est présenté, tantôt comme un pur franciscain, tantôt comme un théologien, disciple direct de saint Dominique. Et cette confusion révèle à tout le moins chez les candidats une information bien inégale. Sans doute aucune copie n'a été appréciée d'après sa plus ou moins grande conformité avec une idée préconçue; encore y avait-il un minimum de faits précis auxquels la majorité des candidats aurait dû appliquer une réflexion un peu moins fantaisiste. Mêmes aberrations chez quelques-uns de ceux qui ont essayé de découvrir les causes de la lacune signalée dans les discours de M. Carducci; bien peu ont su dire ce qu'il y a d'implacablement systématique dans cette reconstruction idéale des origines de la littérature italienne. Un ou deux au plus ont fait voir que, dans ce principe ecclésiastique, dont parle Carducci, il y aurait lieu de distinguer un élément officiel et savant et un élément populaire, ce dernier représenté en particulier par l'apostolat franciscain : l'empreinte s'en retrouve dans la poésie lyrique, de saint François à Iacopone da Todi, et, plus tard, dans la poésie dramatique, puis dans la littérature didactique, de Giacomino de Vérone à Dante. Toutes les traditions savantes, scolastiques, chevaleresques ou classiques eussent été impuissantes à éveiller dans l'âme et le cœur du peuple italien l'enthousiasme naïf et spontané qu'excita l'apostolat franciscain; il eût manqué à la poésie italienne naissante sa note peut-être la plus originale, car tout le reste ne fut guère, d'abord, que combinaison et imitation. L'œuvre infiniment complexe de Dante a aussi recueilli quelque chose de l'inspiration franciscaine. Cette vue du sujet pouvait être aisément développée à l'aide de quelques

notions précises d'histoire littéraire. Deux copies, attestant une information solide et qui ont mérité la note 32 et 28 sur 40, se font apprécier par un accent personnel et un sens de l'histoire fort estimable; elles sont suivies par quatre devoirs qui se recommandent par des connaissances étendues, mais avec un jugement moins sûr. Les autres compositions sont ou incomplètes ou franchement mauvaises.

Dissertation italienne. — « Fino a che punto l'epiteto di *austero* che gli italiani sogliono dare al Parini ci pare addirsi all'autore del *Giorno* ? » Sur les dix-huit candidats un a remis une copie blanche ; un autre a composé une fantaisie où une certaine facilité de plume ne masque ni ne rachète l'ignorance du sujet : seize au contraire ont prouvé une réelle familiarité avec Parini. Quelques-uns se bornent malheureusement à dire sur lui ce qu'ils savent, sans se soucier de discuter, comme on les y invitait, dans quelle mesure il mérite l'épithète d' « austère ». Mais, à part l'assertion, répétée trois fois dans une copie, que Parini était marié, on ne trouve pas de grosses erreurs de fait. Si les mots, les généralités abondent parfois, c'est maladresse et non artifice. Ce qui manque plutôt, c'est la sûreté du jugement moral. Parini a été impitoyable pour la futilité et sa vie lui en donnait le droit ; mais il a été plus tolérant pour la licence parce qu'il ne se sentait pas, sur cet article, aussi sûr de lui-même ; plusieurs candidat paraissent ne pas connaître ses poésies *giocose*, et il n'y a pas grand mal ; mais ils apprécient avec trop d'indulgence certains épisodes du *Giorno* où Parini a tout l'air d'un complice de la galanterie. Au total, neuf copies s'élèvent au-dessus de la moyenne ; deux de ces neuf tranchent sur les autres ; l'une, cotée 29, embrasse le sujet dans toute son étendue et témoigne de connaissances approfondies, souvent d'une certaine vigueur de style ; l'autre, cotée 27, est écrite avec assez de chaleur. Une autre atteint la moyenne ; six ont de 17 à 12. La langue est en général satisfaisante et la correction aussi.

ÉPREUVES ORALES. **Thème.** — Cette épreuve a attesté un progrès sensible. Le jury n'a eu à relever aucun barbarisme

aucun solécisme, les erreurs de sens ont été rares ; les gallicismes, les impropriétés d'expression n'ont pas été beaucoup plus fréquents. Signalons seulement l'emploi de *dovere* pour indiquer une probabilité, de *contento* pour *lieto*, de *ripiego* là où il faudrait *riparo*, la traduction de « trinquer » par *urtare il bicchiere*. Aussi pas un des candidats ne tombe-t-il au-dessous de la moyenne et quatre la dépassent. De plus, les candidats ont tenu compte d'une observation présentée par le jury l'année dernière : aucun ne s'est travaillé à contourner le texte pour y introduire de vive force des idiotismes superflus; ils ont compris que les idiotismes n'ont leur raison d'être que là où ils sont appelés par des modismes français ou quand la traduction littérale ne serait pas italienne. Mais, d'autre part, un d'eux, celui qui obtient tout juste la moyenne, ne s'était pas assez exercé à la traduction orale : de là, une fatigante lenteur qui, devant des élèves, serait inadmissible.

Version. — Les textes avaient été assez bien préparés par les candidats ; cependant un passage, d'ailleurs très difficile, de Léonard de Vinci, a été insuffisamment compris par le candidat auquel il est échu par le sort. Un morceau de Monti, convenablement traduit, a été très faiblement commenté.

D'une façon générale, les candidats ne songent pas assez à préparer le commentaire et à le diriger ; ils comptent trop sur les interrogations du jury, dont l'intervention devrait être inutile. Une seule explication, d'ailleurs un peu lourde, de G. B. Gelli, a été accompagnée d'un commentaire spontané très abondant et précis.

Leçon de grammaire. Sujets :

Le *verso sciolto*, son origine, son emploi ; insister sur la façon dont le manie Parini.

Exposer et expliquer historiquement la formation du pluriel dans les noms (adjectifs et substantifs).

Le futur et le conditionnel : formation et syntaxe.

Langue et style des *Fioretti di San Franceso*.

De l'emploi des verbes auxiliaires proprement dits et des verbes accidentellement auxiliaires.

Les deux meilleures leçons ont porté sur les *Fioretti* et sur les verbes auxiliaires. La première a paru méritoire, car il n'était pas facile de montrer ce que les *Fioretti* offrent d'intéressant en matière de langue et de style ; la seconde a plu par la clarté de l'exposition et la bonne ordonnance des faits.

Leçon de littérature. Sujets :

Mostrare que talvolta la *Secchia Rapita* ritrae con discreta fedeltà la vita politica e militare dei vecchi comuni d'Italia.

L'arte scenica nel Guarini.

La fisonomia letteraria e morale de G. B. Gelli.

Leonardo da Vinci osservatore della natura e dell'uomo.

L'episodio di Ulisse nella *Divina Commedia.*

L'auteur de la leçon sur l'art du théâtre dans le *Pastor Fido* a étendu à tort son sujet. En réalité, c'est le *Pastor Fido* tout entier qu'il discute ; il s'étend indéfiniment sur le style de la pièce et, quand il arrive au vrai sujet, il devient tout à coup sec et peu précis. Il a bien vu que Guarini avait voulu composer sa pièce de plusieurs actions adroitement combinées, mais il ne dit rien ni du mouvement des scènes ni du mélange de tons et ne parle pas de l'adresse du dramaturge dont pourtant il connaît les théories. La leçon sur Gelli n'a pas été très goûtée. La personnalité si curieuse de cet artisan lettré, autodidacte, passionné par suite pour la vulgarisation de la science, a été faiblement mise en lumière, tandis que le candidat s'est étendu sur la question de la langue, depuis Dante, qui n'était qu'un des moindres aspects du sujet. Léonard de Vinci a mieux inspiré le candidat qui a eu à disserter sur ce grand esprit en tant qu'observateur de la nature et de l'homme. On ne peut dire cependant que le thème ait été épuisé : la philosophie morale de Léonard a été traitée d'une façon assez superficielle et le candidat s'est rejeté sur la méthode expérimentale du savant, sujet difficile qui exigeait quelque chose de plus que des phrases adroites visant à l'effet et d'ailleurs l'atteignant quelquefois. Un commerce plus direct avec Vinci l'aurait aussi empêché de dire sans explication, à quelques minutes d'intervalle, que Vinci est aimable, qu'il est ironique et qu'il est froid, et de prendre pour son

compte le mot d'un critique, suivant lequel tout serait lumière dans les écrits de ce génie pourtant si énigmatique. La leçon sur l'épisode d'Ulysse dans la *Divine Comédie* a a obtenu une note élevée pour l'érudition dont elle témoignait et aussi pour le sentiment personnel qui se faisait assez souvent jour à travers cette érudition. La parole du candidat, un peu lente, mais précise, sûre, claire, promet un très bon professeur. Le jury a seulement regretté l'excès de conscience avec lequel il a voulu épuiser la matière, discutant les emprunts de Dante, les diverses interprétations des commentateurs, la portée multiple de l'épisode. Sa leçon eût paru plus originale si elle avait été moins savante.

Alfred Morel-Fatio,
Président du Jury.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL ET DE L'ITALIEN

CONCOURS DE 1906

Rapport du Président du jury.

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous adresser le présent rapport sur les épreuves écrites et orales du Certificat d'aptitude d'*Espagnol* et d'*Italien* pour les Lycées et Collèges.

Le nombre des candidats ayant composé s'est élevé à 47, dont 23 pour la langue espagnole et 24 pour la langue italienne. Le nombre des candidats à admettre restait fixé, comme pour les années précédentes, à 3 pour chacune des deux langues.

I

ÉPREUVES ÉCRITES

1. **Composition française** *éliminatoire, commune à tous les candidats* (*espagnol et italien*). — Il semble évident qu'un trop grand nombre de candidats n'apportent pas à cette épreuve une attention suffisante. 7 d'entre eux, sur 15 pour l'espagnol, 3 sur 19 pour l'italien, sont restés au-dessous de la note 8 (sur 20) indispensable pour l'admissibilité. Le jury s'est vu dans la nécessité d'écarter du concours de cette année un candidat espagnol que ses autres épreuves avaient classé parmi les admissibles. J'ai l'honneur de vous envoyer, comme annexe à ce rapport, la liste des candidats, qui n'ayant pas atteint une note supérieure à 10, dans cette épreuve, auront

à la recommencer, s'ils se présentent de nouveau au concours.

Cette composition française avait cette année pour sujet l'application à la critique d'une phrase de Tite-Live, où il déclare qu'en écrivant les choses d'autrefois son âme devient antique. On demandait aux candidats de commenter cette pensée et de dire si elle ne comportait pas certaines réserves. En général, dit le membre du jury spécialement chargé de la correction, la question a été bien comprise et convenablement développée, j'entends dans sa première partie, qui, il faut le reconnaître, n'était pas bien difficile ni bien neuve. Les théories de milieu, d'époque, de situation politique nous sont aujourd'hui familières, et il est plus nécessaire que méritoire de les connaître. Mais on ne saurait faire un reproche aux candidats de la facilité, voire de la banalité d'un sujet, et je dois déclarer qu'il a été dit sur la matière des choses simples, claires et raisonnables. Il n'en a pas été de même pour la deuxième partie du sujet. Ou le candidat n'a pas compris ce dont il s'agissait et n'a absolument rien dit sur la question, ou il l'a mal comprise et l'a traitée par les petits côtés.

Il y avait cependant plusieurs idées essentielles à développer. Et d'abord celle-ci, que l'application absolue du principe est impossible. Nous ne saurions penser ni sentir absolument comme des Italiens ou des Espagnols. Que sera-ce s'il s'agit d'Italiens ou d'Espagnols d'une autre époque? Nous devons le tenter; nous pouvons y réussir dans une certaine mesure, mais nous devons reconnaître dès l'abord qu'il nous sera impossible d'y réussir complètement. La chose est d'ailleurs, dans certains cas, inutile. Il y a dans l'humanité un fonds d'idées et de sentiments qui persiste. C'est le propre des grands écrivains que de retrouver et d'exprimer ce fonds de tous les temps et de tous les lieux, tout en demeurant, dans la forme, de leur siècle et de leur pays. Or, pour comprendre ces idées et ces sentiments permanents, point n'est besoin de se déplacer en pensée dans le temps ou l'espace, il suffit de rester soi-même. Il y a plus, et c'est du reste une autre façon d'envisager la même idée. L'humanité se répétant sans cesse dans ses perpétuelles variations, c'est bien souvent en examinant ce qui se passe autour de nous au point de vue politi-

que, social, religieux, etc., que nous comprenons mieux ce qui s'est passé ou a dû se passer jadis. Notre manière de penser moderne est une force dont nous devons nous méfier quand nous jugeons les choses antiques ; mais c'est une force même pour l'intelligence de ces choses et une force à laquelle nous devons savoir faire appel en temps utile.

Voilà quelques-unes des réflexions qui auraient pu alimenter la deuxième partie du sujet, généralement absente. Cette réserve faite, l'unique partie d'ordinaire traitée par les candidats l'a été de façon convenable, je le répète, avec méthode et en un style suffisant, malgré quelques négligences ou même des fautes d'orthographe impardonnables dans un examen de cette nature.

2. **Thèmes** : a) *Italien*. — L'épreuve a paru assez bonne. Sur 24 copies, 10 s'élèvent au-dessus de la moyenne et 2 l'atteignent. La première est cotée 15 (sur 20) ; entre les 6 premières, il n'y a respectivement que des fractions de point. La langue n'est point mauvaise, à part quelques erreurs comme la confusion de *come* et de *siccome*, et la traduction littérale du gallicisme : *l'air doit être sain*. L'ignorance des règles est assez rare, les barbarismes ne sont guère que des substitutions de consonnes simples à des consonnes doubles ou réciproquement. C'est encore trop, car il n'est pas plus permis d'écrire *approfitare* avec un seul *t* que *profiter* avec deux. Mais les vrais défauts (puisque, pour être utile, un rapport doit surtout insister sur les faiblesses) sont ailleurs. D'abord le vocabulaire de plusieurs candidats est trop restreint, défaut grave alors qu'ils sont appelés à enseigner par la méthode directe. Passe encore que quelques-uns ignorent comment on dit « la vinée », et qu'ils croient qu'on peut traduire « clavecin » par *piano-forte*; mais il est inadmissible qu'ils ne sachent pas rendre *pressoir*, *bergerie*, *fumier*. Puis on trouve des preuves d'étourderie dans quelques-unes des meilleures copies, où l'on voit par exemple *io* là où il faudrait *me*, et le mot *aria* construit tour à tour dans la même phrase avec un masculin et avec un féminin. Le manque de réflexion produit une conséquence plus fâcheuse encore : des quiproquos. Dans la *chaise* qui amène Diderot quelques-uns n'ont pas reconnu la *chaise de poste*. Il ne pouvait cependant s'agir d'une *chaise à porteurs* puisqu'il vient

faire visite à une personne qui habite la campagne. De même, le contexte devait les empêcher de prendre la *chère maman* pour la mère de Diderot. Comment l'un d'eux a-t-il pu croire que ce sont les dames de la maison et non les boiseries qui, grâce à la salubrité de l'air, ne sont pas *endommagées ? Chez vous*, à propos d'une pièce contiguë à celle où l'on attend Diderot, signifie évidemment *dans votre appartement*, et non *dans votre maison*. Si le soleil était *couché*, et non pas seulement *tombé*, comme dit le texte, entreprendrait-on la visite minutieuse du domaine? Ces observations ne s'adressent pas évidemment à tous les candidats ; mais le jury tient à rappeler que le thème est un exercice d'intelligence et non pas uniquement une application des règles. C'est même par là surtout qu'il est utile dans les classes. Les candidats se prémunissent de leur mieux contre les solécismes et les barbarismes ; fort bien ! Mais qu'ils se gardent aussi des contresens, plus fâcheux encore quand on les commet dans sa propre langue.

b) *Espagnol*. — Sur 23 copies, huit sont restées au-dessous de la moyenne ; deux ou trois témoignaient d'une ignorance de la langue inqualifiable. Mais les bonnes copies n'étaient point rares et quelques-unes ont paru excellentes. La page de Rollin, qui était à traduire, ne contenait aucune difficulté sérieuse d'interprétation ou de vocabulaire ; mais elle était d'un tour très français qui ne permettait point toujours une traduction littérale : il fallait, en quelque sorte, repenser la phrase en espagnol, et c'est dans cette adaptation délicate que quelques-uns ont fait preuve de sens et de tact. Quelques autres, par une exagération contre laquelle on ne saurait trop les mettre en garde, ont prétendu faire entrer, de gré ou de force, dans leur traduction, tous les idiotismes ou modismes qui leur paraissaient avoir un rapport — parfois lointain — avec l'expression française. Ils ont voulu affubler tous les mots du texte d'une cape ou d'une mantille. Aussi ont-ils paru parfois si bien déguisés qu'on ne pouvait plus les reconnaître, et que Rollin lui-même les aurait reniés. C'est mal connaître la langue espagnole que de croire qu'elle doive toujours et partout et jusque dans les moindres détails différer absolument de la française. Ce sont au contraire des

sœurs chez lesquelles l'on retrouve bien souvent l'air de famille, qu'il est inutile de chercher à dissimuler.

3. **Les Versions.** — Les Versions italienne et espagnole ont été en général satisfaisantes. A vrai dire, elles ne contenaient pas non plus de bien grandes difficultés, ni l'une ni l'autre.

La version *espagnole*, tirée des *Romances históricos* du Duc de Rivas, était particulièrement simple comme construction : des phrases courtes, isolées les unes des autres, ne disant qu'une chose à la fois. Les seuls écueils possibles étaient dans le vocabulaire, dans des mots désignant certains détails de costume ou de toilette et qui ont en effet été parfois ignorés des candidats. Comme le texte était en vers, l'un de ces derniers (dont la copie a été du reste franchement mauvaise) semble avoir eu l'idée d'en donner une traduction en vers (Je dis « semble » à cause des nombreuses fautes de métrique et de versification). Ce cas particulier n'est pas intéressant; mais comme pareille velléité pourrait se produire chez un candidat futur plus maître de la langue espagnole et de la métrique française, je crois qu'il est bon de prévenir de façon générale les aspirants aux certificats qu'il y a un très grand danger dans ces essais de traduction en vers. Cette dernière est presque forcément inexacte dans le détail; or, le correcteur doit apprécier surtout l'exactitude de la traduction. Il n'a à tenir aucun compte de la facilité avec laquelle le candidat manie le vers français. C'est là une chose en dehors de l'examen.

La version *italienne*, tirée du roman de Fieramosca, était écrite en un style périodique, mais facile et coulant, et n'offrait aucune difficulté à cet égard, comme à d'autres, sauf peut-être pour quelques termes d'architecture sur lesquels les candidats se sont trompés, ou pour lesquels ils n'ont pas employé l'exact équivalent français. Vu l'étroite relation qui, en Italie surtout, unit la littérature et les beaux-arts, le candidat doit posséder les termes les plus courants de l'architecture, de la sculpture et de la peinture. Du reste, je répète que l'impression générale a été satisfaisante pour la version italienne comme pour la version espagnole. La méthode adoptée a été bonne; la traduction a visé à être, dans la mesure possible,

exactement calquée sur le texte à traduire. Il y a lieu d'en féliciter les candidats. Il en est cependant encore quelques-uns, heureusement rares, qui se croient le devoir de déplacer arbitrairement et sans nécessité les mots et même les phrases, de détruire la relation des proportions. On ne saurait trop s'élever contre des procédés de ce genre, qui conféreraient au traducteur un droit de contrôle et de revision sur l'auteur. Si celui-ci dit d'un jeune homme qu'il était *grand et blond*, celui-là n'a point le droit de traduire qu'il était *blond et grand*. Cette réflexion m'est inspirée par trois ou quatre versions, espagnoles notamment, où cette règle prudente n'a pas été observée.

Un autre point sur lequel il importe d'attirer l'attention — quelque minutieux qu'il puisse paraître — c'est l'importance d'une orthographe correcte, non seulement dans la composition française, mais dans la version elle-même. L'habitude de lire de l'italien ou de l'espagnol fait que certains mots français correspondants sont parfois écrits à l'italienne ou à l'espagnole. De plus, les accents sont fréquemment omis, la ponctuation mal mise; toutes ces négligences, toutes ces erreurs comptent. Dans un concours où il n'y a presque pas de non valeurs, où le succès peut dépendre d'un point, c'est une légèreté impardonnable que de laisser des fautes et des taches qu'on aurait fait disparaître en prenant la peine de se relire avec attention.

4. **La Rédaction en langue étrangère** : a) *Rédaction italienne*. — L'épreuve de la rédaction, qui est la partie la plus importante du concours, grâce au coefficient double, mais qui en est aussi presque toujours la partie la plus faible, offre cette année un notable progrès, mais assez chèrement acheté. Sur 21 copies, 18 témoignent d'une très précise connaissance du *Giorno* de Parini (dont il s'agissait d'analyser le principal personnage) et quelquefois même de l'œuvre de Parini en général. Les candidats, pour la plupart, se sont manifestement sentis en fonds dès la première minute. Mais ce qui aurait dû leur donner du sang-froid, leur a donné la fièvre : on dirait qu'ils se sont jetés sur leur porte-plume avant de faire le moindre plan. Ils ont semé leurs idées au hasard, sans ordre; un ou deux répètent à satiété leurs pensées et jusqu'à leurs

mots. La langue qu'ils écrivent n'est généralement pas mauvaise et atteste d'assez bonnes études, mais le style a souffert d'une rédaction précipitée; il est souvent terne ou lourd, et gâte des observations justes, intéressantes, qui, avec un peu de soin, auraient pu donner du piquant à l'exposition. Les incorrections sont nombreuses chez certains candidats; il n'est pas rare de trouver 6 ou 7 fautes graves dans des copies d'ailleurs intelligentes. De ces barbarismes ou solécismes plusieurs sont évidemment des *lapsus*, mais un futur professeur ne doit pas être aussi étourdi que ses élèves de demain. C'est surtout à cause de cette hâte malhabile que 2 copies seulement dépassent la moyenne (avec les notes 24 et 22), que 5 l'atteignent tout juste et que 8, qui, pour le fond, la dépasseraient, tombent un peu au-dessous. — Rappelons, à propos d'un candidat (et la remarque avait été faite déjà l'an dernier), qu'un passage qu'on emprunte sans le rapporter à l'auteur, ou sans le mettre au moins entre guillemets, s'appelle en français non pas une citation, mais un *plagiat*.

b) *Rédaction espagnole.* — Le sujet choisi (la première lettre d'Espagne d'un futur candidat à son professeur) laissait toute liberté et toute latitude aux concurrents. Plusieurs en ont heureusement profité, et, utilisant leur expérience et leurs souvenirs personnels, ont écrit quelques pages intéressantes. C'est, dans l'ensemble, l'une des meilleures épreuves dont le jury ait gardé le souvenir. Huit copies seulement sont tombées au-dessous de la moyenne, mais les premières, alors même qu'elles interprétaient trop librement les données de la matière, se lisaient avec plaisir. Elles attestaient à la fois la connaissance familière de la langue courante, et celle des mœurs, des coutumes espagnoles. On sentait que ce n'était point seulement dans les livres ou les salles de conférences que leurs auteurs avaient appris à connaître la grammaire, le vocabulaire de l'Espagne, et l'Espagne elle-même, mais qu'ils avaient acquis une bonne partie de leur savoir sur place, dans des séjours plus ou moins prolongés — mais toujours indispensables — dans le pays étranger. La médiocrité de plusieurs autres copies provenait moins de l'insuffisance de l'information personnelle ou de l'ignorance de l'idiome que de l'inhabileté dans l'art de composer, d'or-

donner ou d'exprimer les idées. Et c'est là ce qui le plus souvent établit en effet entre les copies les différences les plus sensibles.

II

ÉPREUVES ORALES

L'on ne saurait entrer ici dans le détail de chacune des épreuves orales ; il suffira de résumer les remarques générales que le jury a été à même de faire.

La meilleure de ces épreuves a été sans contredit la *lecture expliquée* ; c'est aussi celle qui permet le mieux aux candidats de montrer la connaissance qu'ils ont des auteurs du programme ainsi que leur habitude de la langue étrangère. Aussi, un coefficient double lui a-t-il été attribué avec raison. Ici, tous les admissibles, sauf un, ont atteint ou dépassé la moyenne : deux italiens et un espagnol ont même mérité la note 28. Si l'on a vu un candidat (dont la parole ne manquait d'ailleurs ni de facilité, ni de chaleur) ne garder qu'un souvenir très vague des Chants de l'*Enfer* portés au programme et dans l'impossibilité d'expliquer quelques allusions à des légendes fort connues, tous les autres avaient lu consciencieusement les textes indiqués, connaissaient la biographie des auteurs, la portée de leurs œuvres, les particularités caractéristiques de leur style ou de leur métrique. Ils ont présenté, souvent en bons termes et avec une aisance suffisante, des résumés fort acceptables de l'œuvre de ces auteurs. Quelques-uns, cependant, se méprennent sur la nature de l'épreuve ; il serait trop commode de se garnir la mémoire de généralités relatives à cinq auteurs : ces généralités ne peuvent et ne doivent être qu'un nécessaire mais court préambule au commentaire de la page tirée au sort. C'est celle-ci qui reste comme le centre de l'exposition orale ; c'est d'elle que doivent sortir naturellement tous les commentaires qu'elle peut provoquer : c'est à elle que doivent aboutir toutes les remarques générales qu'elle inspire et qui sont de nature à mieux faire connaître l'auteur, son œuvre ou son époque. Le jury a entendu avec surprise un candidat, bien préparé à d'autres égards, déclarer qu'une page savoureuse de Gelli n'offrait pas d'intérêt spécial. Par contre, trois candidats ont

très pertinemment raisonné, l'un sur un chant de Dante, l'autre sur les épisodes de la *Secchia rapita*, le troisième sur le sens et la portée du *Nazarín* de Pérez Galdós.

La *prononciation*, dont cette épreuve permet de juger plus complètement que les autres, a été, en général, suffisamment correcte et pure. Il y a, sur ce point encore, progrès sensible. Est-ce à raison d'un long séjour à Madrid ou à Séville ou de leur origine méridionale et catalane, je ne sais, mais il a paru que deux ou trois de nos espagnols prononçaient mieux le castillan que le français, et c'est un fait dont nous hésiterons à nous réjouir. Nous avons, par contre, constaté, mais cette fois, avec un plaisir sans mélange, que tel candidat italien observait très soigneusement la distinction entre les voyelles ouvertes et les voyelles fermées que les Italiens non Toscans ne respectent pas toujours, mais qui est indispensable dans les études philologiques. Tous les candidats espagnols ou italiens ont dépassé cette année la note moyenne, sauf un seul parmi les premiers. Nous n'avons pas hésité (persuadés de l'importance d'une prononciation correcte) à baisser sensiblement de ce seul fait la place qu'aurait assurée à ce dernier sur la liste des admis la supériorité de plusieurs de ses autres épreuves.

Le *thème*, la *version* et surtout le *commentaire grammatical* ont été beaucoup moins satisfaisants. Ce n'est point toujours que les candidats ne savent point, mais trop souvent ils sont incapables d'expliquer clairement ce qu'ils savent. L'insuffisance de leur préparation sur ce point, leur inhabileté pédagogique est manifeste; elle est même inquiétante. La voix sourde, l'articulation indistincte, le ton monotone, les finales disparaissant dans un murmure inintelligible, l'insupportable froideur du débit sont des défauts graves chez un futur professeur. Les élèves n'auraient rien entendu le plus souvent et, partant, rien compris et rien retenu de ce que le jury, malgré son attention, ne parvenait pas à saisir. Cependant la netteté de la prononciation, la clarté de la voix, les justes nuances de l'accentuation, au besoin l'aide efficace d'un geste, qui souligne la parole, sont plus nécessaires encore chez un maître de langues que chez tout autre.

Presque tout est à faire sur ce point. Nous le constatons avec regret. Aussi, avertissons-nous expressément les futurs

candidats que nous tiendrons grand compte de ces qualités pédagogiques, qui ne sont pas chose indifférente, ni pur agrément, mais qui constituent un mérite *essentiel* chez quiconque prétend enseigner. Toute la science du monde servira peu à un maître qui ne sait la transmettre à ses élèves. Qu'il ne fournisse pas à ces derniers, par ignorance de son métier, le prétexte (qu'ils ne sont que trop disposés à saisir) de ne point écouter ce qu'ils ne peuvent entendre. Et, de même, qu'ils s'habituent à distinguer ce qui doit être dit, répété même, et ce que l'on doit omettre; qu'ils sachent souligner l'essentiel et sacrifier l'inutile, qu'ils s'appliquent à bien montrer où ils vont, à marquer nettement les étapes successives d'une démonstration, à rappeler enfin le chemin parcouru. Qu'ils comprennent bien qu'enseigner, ce n'est pas seulement savoir, et que la leçon du monde la mieux préparée, si elle est mal dite, ne servira à rien. Encore une fois, mieux vaut, dans nos classes, un professeur qui sait juste le nécessaire, mais l'apprend à ses élèves qu'un érudit qui ne sait rien transmettre à autrui de sa science.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de mes sentiments respectueusement dévoués.

E. MÉRIMÉE,
Président du Jury.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE AU LYCÉE [1]

Une enquête sur l'enseignement de la morale dans les lycées et collèges de l'Académie a été décidée, sur l'initiative de Monsieur le Recteur, au cours de la dernière session du Conseil Académique. Pour lui donner plus d'unité, un questionnaire, qui d'ailleurs n'était point limitatif, a été établi par les soins de M. Milhaud, professeur à la Faculté des Lettres. Et vous m'avez chargé, Messieurs, du rapport général. Je m'efforcerai de résumer, aussi complètement que possible, les rapports de mes collègues ; d'indiquer les points de concordance et de divergence de leurs méthodes; et, si je mêle à cet exposé quelques mots d'appréciation personnelle ou de commentaire, je n'aurai d'autre but que de relier entre elles toutes les réponses, et d'en rendre plus facile une vue d'ensemble.

L'enquête est limitée à l'enseignement théorique et méthodique de la morale, qui est donné, conformément au plan d'études de 1902, dans les classes terminales du second cycle, en philosophie et en mathématiques élémentaires; et dans les classes terminales du premier cycle, en 3e et 4e, A et B. Aussi ce rapport donnerait-il une idée incomplète de nos moyens d'éducation, si l'on oubliait qu'ils ne se bornent pas aux leçons didactiques. Beaucoup d'entre nous pensent que déjà la culture de l'esprit, parce qu'elle accroît la dignité de la personne, développe le respect de soi-même. Il serait facile d'établir que la clairvoyance psychologique, qui est le fruit des études littéraires, préserve de bien des sophismes de conscience ; et que l'habitude de la réflexion méthodique combat la prépondérance des impulsions instinctives. En un mot, quoiqu'on se soit plu souvent à établir une opposition artificielle entre ces deux disciplines, l'éducation se fait déjà par l'instruction. D'ailleurs tous les professeurs de l'enseignement secondaire ont conscience de travailler directement à l'œuvre de l'éducation. Les exercices de la classe leur en offrent constamment le moyen, puisqu'il arrive tous les jours que l'explication d'un texte ancien ou moderne, une leçon d'histoire appellent un commentaire moral. Ces leçons improvisées, filles de l'occasion, indépendantes de tout programme et libres de tout appareil didactique, forment ce que l'on a appelé heureusement « l'enseignement diffus de la morale ». Et beaucoup de professeurs aujourd'hui encore n'en conçoivent pas de plus efficace.

1. Rapport présenté au Conseil Académique de Montpellier.

Si la morale s'enseigne, c'est une vérité de bon sens que beaucoup de qualités morales s'acquièrent surtout par l'action lente de l'habitude, ou se communiquent par la contagion de l'exemple. Aussi faut-il beaucoup compter, pour améliorer le caractère de nos élèves, sur le régime intérieur de nos lycées ; et sur la valeur personnelle, sur l'autorité de tous les maîtres avec lesquels ils sont en contact journalier. L'essentiel, dans l'œuvre de l'éducation, est peut-être encore de créer à l'intérieur du lycée une saine atmosphère morale.

Les leçons didactiques ne sont donc qu'un des organes de notre système d'éducation. Il fallait l'indiquer au commencement de ce rapport, pour bien préciser l'objet de l'enquête, et pour éviter des méprises.

I. — L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE EN PHILOSOPHIE

Son objet. — Presque tous les professeurs répondent que le but principal de leur enseignement est de faire réfléchir l'élève sur le problème moral. Deux idées sont implicitement contenues, me semble-t-il, dans cette réponse un peu succincte.

D'abord cet enseignement n'est pas oratoire. Il ne tend pas à frapper l'imagination par des peintures, à toucher le cœur par des exhortations. Conformément à l'esprit général de la classe, il consiste dans un effort d'analyse et de critique appliqué aux principes de l'action. Aussi le mot « critique » est-il celui qui revient le plus souvent dans les rapports pour caractériser la méthode (Nîmes, Narbonne, etc.).

Cependant on attend de cet enseignement mieux qu'un simple gain intellectuel. Son but dernier est de développer la conscience morale et d'affermir le caractère. Mais on pense, qu'en s'interrogeant sérieusement sur le sens de la vie, un jeune homme croît en dignité, et progresse dans le respect de lui-même. Un enseignement qui l'oblige, avant qu'il ne soit engagé dans la vie et absorbé par des préoccupations de carrière, à réfléchir en toute liberté sur les fins de l'homme, élève son âme.

« Élever l'âme est l'essentiel » (Narbonne). Mais pour déterminer un progrès moral, on compte surtout sur la vertu du problème moral lui-même.

Caractère général de la méthode. — Quelle que soit la solution adoptée, la méditation du problème moral exerce une influence salutaire. Aussi beaucoup de professeurs semblent-ils peu se soucier d'enseigner une doctrine de préférence à toute autre. Certains se montrent éclectiques. « Nous montrons, en suivant l'ordre du

programme, divers principes d'action, dont chacun peut avoir prise sur certaines âmes et dominer leur vie morale » (Montpellier). Quelques-uns d'ailleurs, par respect pour la liberté de l'élève, condamnent un enseignement dogmatique (Castelnaudary, Cette). « La jeunesse aujourd'hui ne reconnaît pas volontiers de maîtres en morale », dit un de mes collègues, qui attribue à nos élèves une volonté active d'indépendance que pour ma part je n'ai guère eu l'occasion de constater. D'ailleurs on envisage même sans crainte les conclusions sceptiques où peut conduire la critique impartiale. On peut sans danger, dit-on, montrer l'évolution des idées morales. « Mes élèves ne croient pas en leur éternité. Mais ils ne mesurent pas leur valeur à leur durée : et la pensée qu'elles mourront un jour n'enlève rien à leur autorité » (Lodève).

Cependant la majorité des professeurs, m'a-t-il semblé, enseigne une doctrine.

Ils enseignent la doctrine qu'ils considèrent comme la plus complète et la plus vraie, d'abord parce qu'eux-mêmes ils y adhèrent, et qu'il est bien difficile au professeur de faire complètement abstraction de ses opinions personnelles, et, sous prétexte d'impartialité absolue, d'exposer toutes les théories, en paraissant se désintéresser du résultat de cet examen. Cette attitude risquerait d'être mal interprétée, et considérée comme une marque d'indifférence. Tout en se gardant des affirmations tranchantes en des problèmes si délicats et si complexes, il vaut mieux peut-être proposer à l'élève les conclusions que l'on adopte soi-même ; et, si l'on croit du moins qu'il y a une vérité morale, la lui enseigner. Sans quoi on lui donnerait inutilement l'impression décourageante que la réflexion la plus persévérante n'aboutit à rien dans ce domaine.

On peut faire valoir un autre argument d'ordre pédagogique. Il y a intérêt dans un enseignement élémentaire à mettre fortement en relief un très petit nombre d'idées, qui pénétreront plus vivement dans la pensée de l'élève, et serviront de base à sa réflexion. Il est utile de les condenser en des formules aussi ramassées que possible. Or ce besoin de l'enseignement incline le professeur à donner à son exposé une forme dogmatique. Celui qui, pour obéir jusqu'au bout à des scrupules d'impartialité, voudrait réduire son enseignement à un exposé strictement impersonnel, se verrait obligé de mettre toutes les thèses sur le même plan. Or l'esprit de l'élève est étroit et ne peut embrasser que peu d'idées. Si on les multiplie, sans établir entre elles une hiérarchie, il risque de se perdre au milieu d'elles.

L'enseignement dogmatique présente un autre avantage. D'un

cours de morale les élèves ne conserveront qu'un souvenir bien effacé. Mais si quelques principes essentiels reviennent sans cesse dans vos discussions, comme un « leitmotiv », ils se fixeront dans sa pensée, et longtemps il en entendra l'écho. Et s'ils sont riches de sens, comme par exemple la formule kantienne du devoir, ils pourront encore l'éclairer aux rares instants où, se dégageant de la tradition et de la coutume, il s'interrogera lui-même sur la valeur d'un acte.

Croit-on enfin qu'un enseignement dogmatique gêne la liberté de nos jeunes auditeurs ? Il est des esprits inertes. Quelque méthode que vous employiez, vous ne vaincrez pas leur passivité. Aux esprits agiles et personnels au contraire, la morale enseignée, par cela même qu'elle est mieux connue et mieux comprise, offre une cible familière contre laquelle s'exerce leur dialectique. Il est très utile, pour la formation de l'esprit, de s'attacher à un maître ; et c'est en argumentant contre lui qu'on dégage sa propre pensée.

Aussi beaucoup de professeurs de philosophie enseignent-ils une doctrine morale. « L'enseignement de la morale doit être à la fois dogmatique et pratique... Je propose comme conclusion de mon cours de morale théorique la doctrine de Renouvier (*Science de la morale*) et quelques idées qui me sont personnelles » (Perpignan). Certains n'acceptent pas pour caractériser leur enseignement l'épithète de dogmatique, à cause sans doute d'une fausse acception où l'on pourrait la prendre, mais le définissent comme un professeur de Nîmes. « Je crois que cet enseignement, sans tomber dans la prédication, doit être cependant didactique. Mon enseignement n'est à proprement parler ni dogmatique ni sceptique, il est à la fois doctrinal [1] et critique. »

D'autres professeurs enfin pensent qu'il faut arrêter des principes ; mais, au lieu de les établir directement, il convient d'amener l'élève à les dégager lui-même (Cette, Bédarieux). En un mot ils emploient la méthode socratique. Elle peut être en effet précieuse pour animer la classe et tenir les élèves en éveil. Mais, dans l'application elle ne diffère peut-être pas autant qu'on pourrait le croire de l'exposition doctrinale. D'abord la collaboration des élèves sera-t-elle toujours bien active ? Seront-ils plus entreprenants que les jeunes auditeurs de Socrate, qui se bornent bien des fois à répondre poliment : Πάνυ μὲν οὖν ou bien : Ἀληθῆ λέγεις, alors même que le philosophe ne se propose rien de plus difficile que

1. Pour moi, je ne fais pas de différence entre ces expressions « enseignement doctrinal et didactique » et « enseignement dogmatique ». « Enseignement dogmatique » ne signifiait pas dans le questionnaire : enseignement qui présente la morale comme un dogme auquel il faut croire. Plusieurs cependant semblent l'avoir interprété ainsi et c'est pourquoi ils ont repoussé l'épithète.

de définir le pêcheur à la ligne. Le professeur d'ailleurs, qui veut établir ses principes, et qui sait où il va, n'est-il pas obligé de suggérer à l'élève la réponse attendue ; et celle-ci fait-elle plus que marquer les étapes du raisonnement ?

Quelle morale enseigne-t-on ? — Il me semble que deux tendances principales se dessinent. Les uns sont surtout préoccupés d'établir le caractère obligatoire de la loi morale. La philosophie pratique de Kant fait alors le fond de leur enseignement (Béziers, Uzès, Narbonne (avec des restrictions), Carcassonne). « J'emprunte à Kant sa morale formelle et je soutiens que la conscience, bien qu'elle ait évolué et évolue encore, affirme infailliblement le devoir » (Nîmes). On a remarqué souvent que cette doctrine si simple, et si fortement construite, s'adapte admirablement aux dispositions intellectuelles de l'élève. Comme elle s'appuie sur les affirmations du sens commun, elle le satisfait pleinement, parce qu'elle lui renvoie, éclairée et affermie, l'idée qu'il se faisait déjà du devoir. Quoiqu'elle repose sur des postulats indémontrables, on n'a pas à craindre que l'élève en discute les fondements, et l'on est plutôt obligé de lui en signaler soi-même les difficultés et la forme un peu artificielle.

D'autres professeurs obéissent à une préoccupation très moderne : ils cherchent à faire de la morale une science. Il convient, disent-ils, de lui donner un caractère « positif » et « de la fonder sur des faits qui s'imposent » (Bédarieux) ; de l'appuyer « sur la connaissance psychologique et sociologique » (Cette). Les règles morales évoluent, et sans cesse elles s'adaptent aux conditions nouvelles de la vie sociale. Il faut suivre leur mouvement, et tâcher d'en saisir la loi ; découvrir ce qu'elles sont, et quelles transformations elles doivent encore subir pour se mettre en harmonie avec l'organisation de la vie moderne. Car ce n'est pas dans les inspirations subjectives de la conscience individuelle qu'il faut chercher une règle de conduite. Et toute la sagesse consiste à accepter la loi d'évolution du monde social. Quoique la brièveté des réponses de mes collègues m'empêche de préciser tout à fait la méthode suivie par eux, on voit qu'ils s'inspirent des idées de M. Lévy-Brühl (*Science de la morale*), et de mon maître, M. Durkheim, dans ses ouvrages de sociologie, et ses leçons sur la science des mœurs. Quand on suit cette méthode, dit un professeur, on « insiste sur la solution moderne des problèmes moraux et l'on essaye de dégager l'orientation morale de demain » (Béziers). On peut enseigner sans danger les variations des idées morales. « Mes élèves ne croient pas à leur éternité. Mais ils ne mesurent pas leur valeur à leur durée, et la pensée qu'elles mourront un jour

n'enlève rien à leur autorité » (Lodève). En effet la pierre de touche de ces règles n'est plus leur pérennité, mais leur conformité aux conditions modernes de la vie.

On comprend sans peine à quels besoins répond cette méthode. Elle évite les dangers de l'abstraction et du formalisme. La « morale appliquée » était la pierre d'achoppement de l'enseignement classique; elle se réduisait à un jeu assez vain de dialectique. On la négligeait d'ailleurs parce que tout l'effort portait sur la détermination des principes; et elle n'offrait aucun attrait à de jeunes esprits. Ne vaut-il pas mieux se mettre à l'école des faits, pour vivifier cet enseignement? Quand vous parlez par exemple de la famille, de l'État, de la propriété, commencez par un court exposé historique; insistez sur la forme moderne de ces institutions, définissez ce qu'elles sont et ce qu'elles tendent à être, vous captiverez l'attention de vos élèves, et en les mettant en contact avec la réalité sociale, vous leur montrerez quelles obligations chacun doit accepter pour assurer le développement normal de la communauté.

Mais une science de la morale remplacera-t-elle jamais la morale ? On peut en douter, et certains affirment qu'elle la supprime. Si les principes sans les faits sont stériles, les faits sans les principes sont aveugles. Aussi plusieurs s'efforcent-ils de concilier les deux tendances que nous avons signalées ; d'une part d'établir des principes précis, d'affirmer le devoir, et d'autre part de féconder l'enseignement de la morale par l'observation psychologique et sociologique. « J'emprunte à Kant sa morale formelle, et je soutiens que la conscience, bien qu'elle ait évolué et évolue encore, affirme infailliblement le devoir. Mais je montre que la morale de Kant a besoin d'être complétée, et qu'il faut, en s'appuyant sur l'expérience et sur la science, trouver la « matière du devoir » (Nîmes). « Ma méthode me conduit à adopter les principes de la philosophie pratique de Kant, mais avec une réserve. Je m'applique à montrer en effet que la méthode de Kant dans la définition des devoirs et des droits est trop exclusivement déductive, que sa doctrine est trop formelle; et qu'il convient de recourir à l'expérience pour éviter ces défauts. Cette expérience d'ailleurs peut prendre deux formes : la connaissance générale de l'homme, l'observation des principaux faits de l'état social contemporain » (Carcassonne).

Comment associer l'élève à la classe — Les discussions. — Les professeurs qui donnent un enseignement dogmatique reconnaissent eux-mêmes la nécessité d'associer activement l'élève à la classe. Il faut qu'il s'attache aux idées morales, et l'on ne s'attache qu'aux idées que l'on a conçues par un effort personnel de réflexion. On

ne peut pas enseigner la morale de la même façon qu'on enseigne l'archéologie ou la grammaire. « L'enseignement de la morale doit être vivant, et non pas seulement livresque. Les questions de morale ne doivent pas être seulement comprises, elles doivent être senties, je dirais presque vécues » (Perpignan). Tout le monde connaît le but, tout le monde sait aussi combien il est difficile de l'atteindre.

Pour bien comprendre ces difficultés, il n'est pas inutile de dire quelques mots de la psychologie de nos élèves. Sans doute ils s'intéressent au problème moral et sont fiers de l'agiter. Et pourtant, par suite de très anciennes habitudes, dont toute notre organisation scolaire est responsable, ils inclinent à ne voir dans ces questions, comme d'ailleurs dans toutes celles que l'on traite au lycée, qu'un thème d'exercices oratoires. En d'autres termes, ils ne sentent pas vivement que l'affirmation d'une vérité morale implique l'engagement pris envers soi-même d'y conformer sa conduite. Aussi sont-ils tout disposés à faire confiance à l'opinion du professeur. Proposez-leur la morale de Kant : son austérité ne les rebutera pas ; vous ne sentirez chez eux aucune résistance. Et dans leurs dissertations, ils combattront les doctrines opposées avec un imperturbable dogmatisme. De quel esprit de désintéressement et de sacrifice sont pleins leurs devoirs scolaires ! Combien l'égoïsme est maltraité ! Mais ces condamnations ne répondent pas à des convictions bien profondes. En les prononçant, l'élève croit seulement se soumettre aux règles de cet exercice universitaire qu'est une dissertation philosophique. Il est difficile en un mot de provoquer chez eux mieux qu'un mouvement passager de curiosité ; de leur faire comprendre l'intérêt vital des questions morales, et de combattre le préjugé qui les porte à les considérer surtout comme des sujets d'examen.

Il faut pourtant essayer de combattre ce préjugé. Dans ce but on peut essayer d'instituer des discussions. « C'est déjà une façon de vivre les idées morales que de les discuter sincèrement et librement » (Perpignan). Mais il ne faut pas se dissimuler les obstacles. « Les élèves signalent volontiers les difficultés mais ne discutent pas ou rarement » (Montpellier). Invités à des discussions, « les élèves ne défèrent à cette invitation qu'avec une discrétion extrême » (Narbonne).

Et puis le temps est trop court (Castelnaudary). Une discussion sérieuse prendrait beaucoup de temps, comme d'ailleurs tous les exercices vraiment utiles. Souvent elle absorberait toute une classe; et l'obligation de développer toutes les questions du programme, pour éviter les surprises d'examen, empêche de les répéter. L'élève est aussi trop timide ; et ses maladresses de parole bles-

sent sa vanité. « Si quelques-uns aperçoivent des difficultés, le plus souvent ils n'osent pas, ou peut-être ne savent pas les formuler » (Nîmes).

Pourtant quelques professeurs se montrent plus optimistes, et constatent le succès de cette méthode. « Les élèves s'y donnent tout entiers » (Perpignan). Un autre qui d'ailleurs n'est chargé que de classes peu nombreuses, a trouvé des élèves qui essayent de discuter et parfois avec quelque succès (Bédarieux).

Pour assurer à ces discussions les plus grandes chances de succès possible, comment faut-il les organiser ? On trouve, dans les réponses de mes collègues, quelques indications utiles.

Pour que la discussion puisse s'élever en classe, il faut d'abord que le cours, qui en fournira nécessairement la matière, soit très simple ; que l'élève ne se sente pas écrasé par le poids des raisonnements, ni perdu dans le dédale de la dialectique. Alors en effet il serait tellement préoccupé de retenir tous les membres de l'argumentation logique, qu'il perdrait la liberté d'esprit nécessaire à un effort personnel de pensée. D'ailleurs on pourrait presque dire sans paradoxe : moins il y a de notions dans un cours, plus l'élève y en découvre.

Il faut attacher une grande importance aux conditions dans lesquelles on invitera l'élève à discuter. Dans l'interrogation sur la leçon de la veille, il est trop préoccupé de reproduire le cours. D'ailleurs l'on est soi-même obligé de s'assurer d'abord qu'il a étudié et compris. Si d'un autre côté on lui propose à l'improviste un sujet nouveau, on n'obtiendra rien ou presque rien de lui. C'est au contraire, semble-t-il, une excellente méthode d'indiquer un sujet à l'avance, de recommander quelques lectures, et de n'aborder en classe la discussion qu'après « préparation personnelle » de l'élève (Perpignan). Malheureusement ces exercices prennent beaucoup de temps. Alors il faut peut-être se souvenir que la correction de la dissertation philosophique offre une occasion très favorable de « discussion préparée ». On peut essayer d'en établir le plan dans une collaboration active avec les élèves. On peut opposer les diverses thèses soutenues les unes aux autres, et demander à leurs auteurs de les défendre. Pour trouver la solution définitive, on peut essayer d'exercer une sorte de maïeutique sur les esprits. C'est le moment le plus propice à l'usage de la méthode socratique. Et l'on peut espérer accoucher les esprits de quelques idées viables s'ils les ont déjà conçues par un travail fructueux de méditation.

Pour vaincre l'inertie naturelle, la paresse d'esprit des élèves, et aussi la timidité qui paralyse souvent les plus délicats, il faut trouver un entraîneur qui amorce la discussion. Il y a presque

toujours dans une classe un élève, parfois médiocre, mais plus confiant en lui-même, plus abondant en paroles, et qui de tout temps a monopolisé parmi ses camarades les fonctions d'orateur. Il est habitué à des succès de parole et il les cherche. Encouragé, il peut rendre de grands services. Il convient de le flatter un peu; de lui laisser quelquefois le plaisir de vaincre, en tous cas de ne pas triompher trop vite de ses objections et hélas ! il faut souvent ne pas se laisser décourager par leur puérilité déconcertante.

Des lectures. — Dans un cours de lycée, on établit quelques notions élémentaires, on classe les questions dans un ordre logique, on les divise sans pouvoir les développer complètement. En un mot on offre à l'élève des cadres. Il faudrait les remplir; la lecture en serait le moyen. Mais plus que tout autre, l'enseignement de la morale, pour porter ses fruits, devrait être prolongé par de libres lectures, entreprises spontanément, et poursuivies de plein gré. Cette liberté dans la recherche pourrait seule combattre cette tendance de l'élève à ne voir dans le travail scolaire que des exercices artificiels. Sa personnalité s'éveillerait plus vite; et, au lieu de s'arrêter à la lettre, comme il arrive aux plus consciencieux, il pénétrerait mieux l'esprit de cet enseignement moral.

Mais les élèves lisent-ils ? Dans beaucoup de lycées on a créé en philosophie des bibliothèques coopératives, pour leur en faciliter les moyens. Et si modestes qu'elles soient, leurs ressources, jointes à celles des bibliothèques d'études, pourraient suffire. Dans les collèges pourtant on se plaint que les livres manquent (Castelnaudary). Mais surtout ce qui manque, c'est encore le temps. Si l'on interroge un élève pensionnaire, consciencieux et d'intelligence moyenne, il avouera qu'il lit très peu, parce que le temps lui fait défaut. D'ailleurs un peu de statistique suffit pour confirmer ses dires. Un pensionnaire qui sort deux fois par mois le dimanche (sortie générale et sortie de faveur) dispose en moyenne de 38 heures d'étude par semaine. Supposons qu'il les emploie pour le mieux, et qu'il fasse avec application, mais d'ailleurs sans excès de zèle, tous les exercices de la classe, il devra leur consacrer, me semble-t-il, de 26 à 28 heures par semaine au moins ; surtout si l'on tient compte de pertes de temps inévitables produites par le morcellement des études. Une semaine sur deux environ, il devra revoir les matières d'une composition; et cette revision occupera toutes ses heures de loisir. Si donc il est très zélé, organise bien son travail, ne se laisse jamais distraire, il pourra consacrer à la lecture une dizaine d'heures tous les quinze jours. Dans la pratique, comme il n'est pas parfait, s'il ne néglige

pas quelque partie de l'enseignement, il ne disposera que de 2 ou 3 heures par semaine. A ce compte, on ne lit guère. Seuls les mauvais élèves ont le temps de lire, mais hélas ! n'en profitent pas toujours.

Aussi ne faut-il pas s'étonner des résultats de l'enquête sur ce point. « Les élèves achètent pour leur bibliothèque des livres nouveaux. Mais ils ne tirent réellement profit que des lectures et et des commentaires faits en classe » (Montpellier). « Les élèves ne lisent pas ou ne lisent que très peu. Ce n'est pas tout à fait leur faute. Ceux d'entr'eux qui auraient du goût pour la lecture affirment qu'ils n'ont pas le temps de lire. Toutes les heures sont prises par la préparation directe et immédiate des programmes, qui sont trop chargés. Les élèves n'ont pas le temps de digérer ce qu'ils apprennent. Ils exercent leur mémoire plutôt que leur jugement » (Perpignan).

Cependant, comme des philosophes ne peuvent jamais tous s'entendre, je note quelques réponses optimistes, en très petit nombre il est vrai. « Les élèves lisent beaucoup d'après mes indications, et me soumettent les notes qu'ils ont prises » (Narbonne).

Les élèves disposent de trop peu de temps pour qu'on puisse leur recommander la lecture de gros ouvrages. Ils se rebuteraient bien vite, parce que, lorsqu'ils entameraient le second chapitre, ils auraient déjà oublié le premier. Il leur faut des lectures courtes, rapides, qu'ils puissent faire dans la durée d'une étude, et qui les mettent vite au courant d'une question. A cet égard les recueils de conférences (ceux par exemple de la *Bibliothèque des Sciences Sociales*, tels que les *Applications de la Solidarité*, etc...) offrent de grands avantages. On peut aussi essayer de leur faire lire quelques chapitres d'ouvrages de sociologie ou d'histoire du droit, s'il est facile de les détacher ; et de préférence ceux qui exposent des faits plutôt que des doctrines, car en somme le cours offre déjà l'analyse de bien des théories, et l'élève comprendra mieux en général une théorie dans le cours que dans un livre. Par exemple la lecture d'un chapitre sur la famille patriarcale, dans une bonne histoire des institutions romaines, pourra les intéresser.

Faut-il entretenir les élèves du mouvement actuel des idées morales et sociales ? — Si l'on veut éveiller la curiosité de l'élève, stimuler sa réflexion, lui communiquer le goût de la lecture, il faut l'entretenir du mouvement actuel des idées morales et sociales. Tout le monde est d'accord sur ce point. « C'est le plus nouveau qui les intéresse le plus » (Montpellier). Aussi tous les professeurs de

philosophie paraissent-ils recommander la lecture d'ouvrages récents, d'articles de revues, et même de journaux (Perpignan). Il nous semble que cette tendance est à encourager. Il n'y aurait aucune raison, croyons-nous, de dissimuler à des jeunes gens, qui seront électeurs dans deux ou trois ans, des questions sur lesquelles ils seront appelés à s'interroger bientôt.

Bien entendu il faut apporter dans ces questions une absolue impartialité, beaucoup de discrétion, et se garder « des déclamations de la politique militante » (Perpignan). Il est aussi convenable de n'indiquer aux élèves, en règle générale, que des ouvrages qui se recommandent par leur tenue littéraire et leur valeur philosophique. Voit-on par exemple quelque inconvénient à signaler comme lectures profitables les conférences de M. Bouglé, « la Crise du libéralisme », ou « la Crise du Patriotisme » dans *Vie spirituelle et action sociale*; ou tels chapitres de l'ouvrage de M. Faguet, *Problèmes politiques du temps présent*, qui traitent de notre régime parlementaire ou de la liberté de l'enseignement ?

Le but le plus essentiel peut-être de l'enseignement de la morale en philosophie est, nous semble-t-il, de préparer les jeunes gens à la vie politique. Il nous appartient de leur communiquer pour réfléchir sur les problèmes sociaux une méthode plus scientifique et plus loyale que celle des politiciens et des journalistes. Ne sont-ils pas à l'âge, où libres encore de toutes chaînes, ils peuvent utilement l'acquérir ?

D'ailleurs les applications au temps présent sont seules capables de leur révéler l'intérêt vital des questions que nous agitons devant eux; de leur découvrir dans les principes laborieusement analysés, mieux que des règles scolastiques et inertes, des moyens de réflexion dans l'action. Il faut qu'ils pressentent les services que leur rendra dans les discussions politiques et sociales une discipline intellectuelle, pour comprendre que la tradition et la coutume ne suffisent pas toujours à diriger la conduite, et pour accepter l'effort de réflexion que nous exigeons d'eux.

A. Darbon,
Professeur de philosophie au lycée de Carcassonne.

(*A suivre.*)

LA TRADUCTION ORALE DES TEXTES LATINS

QUELQUES MOTS A PROPOS DES « SIMPLES NOTES » DE M. CHABERT [1].

Dans un des derniers numéros de la *Revue Universitaire*, M. Chabert, professeur à l'Université de Grenoble, s'est élevé contre certaines habitudes de traduction du latin en français : les habitudes incriminées sont mauvaises en ce que, pour suivre de trop près le tour latin, les élèves prennent une tournure qui n'a rien de français.

On ne saurait qu'approuver les observations de M. Chabert relatives à la traduction de la proposition infinitive : dès que cela est possible, il faut rétablir le *que* qui n'est pas exprimé en latin dans certaines propositions complétives à l'infinitif. C'est d'ailleurs une méthode de plus en plus suivie dans les lycées.

Les conseils de M. Chabert sont-ils aussi justes en ce qui concerne la traduction des circonstancielles ? En quoi le tour du participe passé actif : « ayant marché », est-il moins lourd et moins laborieux que : « lorsqu'il eut marché » ? Pourquoi ne pas habituer les élèves, toutes les fois que cela se peut, à remplacer le participe passé latin par un substantif français ? Pourquoi ne pas les habituer à dire, au lieu de « ayant marché trois jours » : « après une marche de trois jours » ? — au lieu de « ayant appris « l'arrivée de César » : « à la nouvelle de l'arrivée » ? — Ou encore remplaçons tout simplement par le participe passif : « Ces instructions données » (*Firmum conquis*, suivant l'excellente remarque de M. Chabert) ; — ou encore mettons, si cela se peut : « Après avoir vérifié », au lieu de « ayant bien vérifié ».

Reste la théorie du participe en *ndus, da, dum*. Je pense comme M. Chabert que la traduction par « devant être » doit être supprimée comme lourde et indiquant une idée, souvent fausse, d'obligation dans : *cupidus videndæ urbis*, par exemple. Mais pour le reste, il semble que la théorie de M. Chabert ne réponde pas à la réalité. Le participe en *nd-us, a, um* n'est pas un gérondif *impersonnel* qui a pris la forme passive par attraction ; — de plus il marque l'idée du futur à peu près dans tous les cas.

Le participe en *nd-us, a, um* est, de sa nature, passif : ne

1. *Revue Universitaire* du 15 mars 1907.

peut-on, pour l'affirmer, s'appuyer sur l'emploi qu'en a fait Tite-Live dans cette phrase : Quæ ante *conditam condendamve* urbem fuerint ? *conditam* est un passif ; il n'y a pas de doute à ce sujet : le rapprochement de *condendam* juxtaposé à une forme passive semble bien indiquer qu'il appartient lui-même à cette voix. Le sens le montre aussi : Les événements qui se passèrent avant la fondation de Rome, et même avant le moment « où elle était encore à fonder. » — Dans cet emploi, *fonder* en français a bien la forme active : mais c'est, en réalité, un passif pour le sens : est-ce Rome qui fera l'action de fonder, — ou qui la subira ? Fonder = à être fondée. Souvent en français un infinitif présent de « forme active » a le sens passif :

Par les traits de Jéhu je vis « percer » le père. (*Athalie*)
J'aurais vu « massacrer » et mon père et mon frère. (*Athalie*)

De même, dans : donner à quelqu'un ses enfants « à élever » ; *educandos* est un passif pour le sens comme pour la forme : « à élever » = « pour qu'ils soient élevés ». Ce ne sont pas les enfants qui feront l'action d'élever. — *Educandos* peut se traduire par « l'éducation de ses enfants. »

De même dans Carthaginem *delendam* : Carthage « est à détruire » : n'est-ce pas elle qui subira l'action [1] ?

L'exemple *Cupidus videndæ urbis* lui-même ne prouve pas le sens actif de *videndæ ;* — pas plus, celui de *legendæ historiæ*. Dans cet emploi, la forme en *dus* indique non pas une action que fait le sujet, mais une action que subit le terme en rapport avec la forme en *dus* : « désireux de la vue de la ville » = « de la ville étant vue ». Et si la forme en *dus* est employée ici, plutôt que *visæ*, c'est qu'il y a une idée de futur à exprimer : et c'est précisément là le rôle et la fonction du participe en *dus* de marquer cette idée de futur : la « vue » de la ville est future par rapport au moment « où on la désire ». — De même dans *legendæ historiæ* : le temps pour la « lecture » de l'histoire — lecture qui a lieu « après » le moment où l'on parle. — De même pour l'action d'élever les enfants : elle est future.

Ce tour par le participe passé passif, ou par le participe en *dus* est un tour bien propre au latin [2]; en français, ces participes ont ou peuvent avoir pour équivalents un substantif. *Urbs capta*, la prise de la ville : fait passé. *Cupidus urbis capiendæ*, désireux de la prise de la ville : fait futur. L'exemple suivant de Tite-Live

1. La « destruction » de Carthage s'impose.

2. Au XVII[e] siècle, ce tour était passé dans la langue. (Cf. *la tirade de Joad*, (Acte I, sc. 1) : L'impie Achab « détruit » et de son sang « trempé », etc.).
Maintenant nous mettons des substantifs ; mais la concision et l'élégance du tour ont disparu.

(Liv. XXIII, 1-10) ne semble-t-il pas décisif : « Ab urbe *oppugnanda* Pœnum absterruere *conspecta* mœnia »? — la « vue » des remparts (de Naples) fit renoncer le Carthaginois à son « projet » ou à son « intention » de donner l'assaut — (*conspecta*, fait passé, partic. passif; *oppugnanda*, idée de futur, forme passive). Ce rapprochement montre l'emploi propre du participe futur en *dus* : il est l'équivalent du participe parfait en *us*, mais avec une idée de futur. Pourquoi ne pas lui reconnaître la qualité de passif, qu'on ne peut contester à *captus*?

On peut dire que la forme en *dus* correspond, dans la voix passive, à la forme en *urus* de l'actif, pour exprimer l'idée qu'une action « sera » faite ou qu' « on la fera » [1].

On peut trouver un autre rapprochement à établir entre ces deux formes quand elles sont employées avec *esse* : le participe en *rus* avec *sum* marque soit que quelqu'un est « sur le point » de faire une action, — soit qu'il a « l'intention » de la faire, — soit qu'il est « destiné » à la faire. (Riemann, *Grammaire latine complète*, p. 154.)

Le participe en *dus*, employé avec *esse*, a des sens différents sans doute, mais qu'on peut placer en regard des précédents : il marque : A) l'idée de futur; — B) l'idée de nécessité qu'imposent les circonstances; — C) l'idée d'obligation morale.

A) *Idée de futur*. — Liber mihi legendus est (Je dois lire un livre). Je « dois », dans ce cas, ne marque pas l'obligation ou la nécessité, mais seulement l'idée qu'on est « sur le point de », qu'on va. Tel est souvent le sens de l'auxiliaire « devoir » (Je dois aller me promener ce soir).

B) *Idée de nécessité*. — Dans ce sens, la traduction la plus fréquente est l'infinitif régi par la préposition à : « la scène à faire » (Sarcey). C'est la scène que les circonstances de l'action, les faits antérieurs rendent nécessaire ou font attendre des spectateurs comme indispensable.

C'est en ce sens que Caton disait : « Carthaginem delendam » Carthage est une « ville à détruire » — dont les circonstances imposent la destruction comme nécessaire pour Rome. De même (Cic. *Brutus*, 33, 126) : « Legendus est Gracchus orator, si quisquam alius, juventuti » (S'il est un orateur dont la lecture s'impose, est nécessaire aux jeunes gens, c'est Gracchus). Dans ce sens, « il faut », « il est nécessaire » peuvent être employés.

1. Il faut reconnaître que dans les tours comme : « consumit tempus *in historia legenda* », il n'y a pas idée de futur; le participe exprime simplement une action qui « est en train de se faire en même temps qu'une autre ». C'est le seul cas où le partic. en *dus* exprime une action présente ou plutôt simultanée à celle du verbe dont l'expression est le complément : « *consumpserat* tempus in, etc. ». Il peut exprimer alors une action présente, future, ou même passée, comme le verbe dont il complète le sens.

C) *L'idée d'obligation morale.* — Mihi colenda est virtus (je dois cultiver la vertu) — c'est « mon devoir » de cultiver [1].

Dans toutes ces constructions la forme en *dus* est passive et personnelle : il y a un sujet déterminé, qui ne « fait » pas l'action, mais la « subit ». — On peut la trouver aussi au passif impersonnel, le sujet étant le radical du verbe : « Sensit Themistocles, si..., sibi pereundum esse » (C. Nepos), = que la mort s'imposerait à ui, qu'il ne pourrait y échapper (par suite des circonstances).

En fait, les formes en *dus* ne deviennent des impersonnels passifs que lorsque le verbe est « intransitif », c'est-à-dire n'a pas ou ne peut pas avoir de complément direct qui puisse devenir le sujet du verbe au passif. Quand le verbe est transitif, la forme en *dus* est nettement passive et personnelle : ce verbal en *dus* n'est donc pas un « gérondif actif, n'ayant jamais de sujet exprimé », comme le dit M. Chabert.

M. Chabert ajoute que ce verbal, qu'il appelle gérondif « est essentiellement neutre, c'est-à-dire actif et passif même à l'occasion ». Qu'il me soit permis de relever en passant cette définition de « neutre ». Au sens propre « neutre » signifie « ni l'un, ni l'autre ». Appliqué aux noms, il se comprend; il désigne les noms qui ne sont ni masculins, ni féminins. Mais appliqué aux verbes, quel sens peut-il avoir? Ni actif? ni passif? — Réfléchi, alors? — Ni transitif? ni intransitif? mais il faut bien qu'un verbe soit l'un ou l'autre. D'ailleurs M. Chabert dit « neutre, c'est-à-dire actif et passif à l'occasion ». La définition semble au moins contraire à l'étymologie. Neutre, au surplus, n'a pas de sens appliqué aux verbes.

En somme, je suis du même avis que M. Chabert sur la nécessité de donner même dans le mot à mot un tour français à la traduction. Il m'a paru seulement qu'on pouvait y arriver en suivant l'ancienne tradition grammaticale, en particulier sur la forme en *dus*, considérée comme *passive*, comme *personnelle*, comme exprimant une idée de *futur* dans la plupart des cas.

G. Chatel,
Professeur au lycée de Rennes.

1. M. Chabert établit une confusion entre ces deux dernières idées, quand il met sur la même ligne : { Carthaginem delendam esse (*nécessité*). regi subditi tuendi sunt (*obligation morale, devoir*).
On ne voit pas très bien, du reste, comment de *est regis* (tour dans lequel *regis* est au génitif, comme exprimant « ce qui est le propre de »), il passe à *tuendum est* regi subditos. — On trouve bien dans Varron : « Sat acres canes *habendum* ». Dans ce tour *habendum* semble amené par analogie avec la forme en τεος.

LE FRANÇAIS ET LES LANGUES VIVANTES

L'heure est proche où l'on va pouvoir apprécier les résultats de la méthode directe appliquée depuis cinq ans dans les langues vivantes. Déjà les spécialistes en majorité se félicitent du succès, heureux d'être à l'avant-garde du progrès universitaire. Les élèves au retour d'un voyage à l'étranger nous diront en confidence si, grâce au souvenir des scènes coloriées commentées au lycée, ils ont été pour leur famille un guide avisé et un sûr interprète. Puissent-ils avoir évité ce sourire contenu, si mortifiant pour la vanité française, qui souligne imperceptiblement les barbarismes! On a tant fait pour eux! On leur a donné tableaux muraux, livres illustrés, assistants étrangers, heures de travail nombreuses; leurs professeurs se sont imposé un surcroît de fatigue : pour prix de tant d'efforts nous souhaitons qu'ils parlent mieux la langue de leur choix que la leur, puisqu'aussi bien le français est de toutes les langues vivantes la plus négligée. Comme dans l'enseignement la place est limitée, le français, hôte courtois, s'est sacrifié. Mais aujourd'hui qu'il se sent si faible, si désarmé en face de l'invasion espérantiste qui menace de le déloger définitivement, il lui est permis de se demander s'il n'était pas en droit d'attendre de la gratitude de ses obligés quelques services.

De toutes parts on signale le danger. L'*Enquête* de la « Revue Universitaire » *sur le Baccalauréat* a montré que la décadence du français était une des conséquences de la Réforme de 1902. Copies d'écrit et interrogations d'oral ne sont que trop convaincantes. Nos élèves semblent trop souvent des apprentis qui manient avec une gaucherie timide un outil inconnu. Pauvreté du vocabulaire, impropriétés de l'expression, fautes de syntaxe et d'orthographe sont les caractères trop fréquents de leur style. Et dans celui des autres il ne faut pas compter qu'ils sentent toujours, je ne dis pas les finesses et le pouvoir d'un mot mis en sa place, mais la valeur propre des termes. Le moyen, dès lors, de pénétrer la pensée d'un auteur, de retrouver les articulations de son raisonnement,

d'essayer d'apprécier ses idées et leur portée ? Qu'on les laisse faire : ils n'expliquent pas, ils paraphrasent. Malheur à la page qu'on leur confie ! Ils l'ont bientôt transposée dans leur ton. Le plus déconcertant, c'est la sérénité de leur sacrilège. Méthode, précision, rigueur, mots vides pour eux, qu'ils entendent sans remords. Ils sont à l'aise dans le superficiel et l'à peu près.

Il faut toutefois se contenter de ces faiblesses. Car des raisons les expliquent qui sont en même temps des excuses. Sans doute les efforts des élèves répondent rarement à nos désirs. Nous sommes tentés de les croire inférieurs à ceux de notre génération. N'y a-t-il pas là quelque mirage du lointain dont notre vanité se fait secrètement complice ? On ne travaille pas moins aujourd'hui, mais autrement. Que faire en classe avec trois heures de français par semaine, des heures de cinquante-cinq minutes à peine ? Plus que jamais des lectures personnelles seraient nécessaires aux élèves. Or, tout le monde le constate, ils ne lisent plus. On a beau multiplier les bibliothèques de classe : elles sont là, tentation vaine ou reproche muet ; leurs vitrines ne s'ouvrent que rarement, faute de temps plus encore que de goût. Les classes d'une heure en multipliant les exercices ont multiplié les leçons et les préparations. Toute cette besogne stricte s'expédie tant bien que mal, mais sans laisser place à la lecture. Que s'il reste par hasard quelques moments de libres, la bonne volonté est un peu lasse.... et le foot ball est si amusant ! Et puis, n'est-ce pas ? « *Mens sana in corpore sano.* » Un scrupule de conscience ne résiste pas à une citation latine.

C'est ainsi que le temps consacré directement au français s'est trouvé singulièrement réduit sans qu'on y prît garde : est-il donc nécessaire d'apprendre la langue de ses pères ? On la possède par héritage et par l'usage courant ! Encore faut-il que la pratique soit un enseignement indirect, et que toute question d'histoire, de géographie, de sciences, de philosophie, traitée par écrit ou oralement, soit en même temps un exercice de style. Moins que jamais nous ne prétendons avoir le monopole du français ; il nous faut au contraire désormais le concours de tous nos collègues. Or, en est-il parmi eux qui auraient pu nous apporter plus de secours que les professeurs de langues vivantes ? En vérité, mieux que la tradition,

ce sont les autres langues qui nous apprennent la nôtre. N'est-ce pas souvent à l'étranger qu'on apprécie mieux son pays? Si donc on ne veut pas parler français comme M. Jourdain faisait de la prose, sans le savoir, si l'on veut connaître « l'esprit » de sa langue, il faut avoir manié un autre vocabulaire, une autre syntaxe, avoir vu la même idée au moins sous deux formes différentes. Il semblait que cette tâche incombât tout naturellement aux langues vivantes, héritières désignées, dans l'enseignement, des langues mortes, des mortes qu'elles sont en train de tuer. Nos voisins vivent sur le même fonds d'idées générales, se préoccupent des mêmes problèmes; depuis un siècle nos écrivains sont pénétrés de leur influence; les relations sociales, économiques et intellectuelles se font chaque jour plus étroites; il semble qu'il n'y ait plus ni Manche, ni Rhin, ni Pyrénées. Mais on a rétabli les frontières dans les lycées. On a fermé la porte avec fracas et on y a écrit : *Man spricht deutsch* » autrement dit : « Défense de parler français » : c'est la méthode directe. Les deux langues forment maintenant deux systèmes si complètement séparés que peu à peu toute notion d'équivalence disparaît. Demandez la traduction de quelques lignes. Combien de fois vous répondra-t-on : « Voici une expression intraduisible en français »? De plus en plus on accuse notre langue de pauvreté, parce que de plus en plus on en ignore les ressources.

On nous assure que les langues vivantes se trouvent au mieux du divorce. Il n'est pas moins vrai que le français en souffre. Non seulement il a perdu tout le bénéfice qu'il retirait des exercices de thème et de version, mais il pâtit des habitudes d'imprécision que la méthode directe donne aux élèves fatalement, et qui, dans leur langue du moins, sont un défaut grave. Active, pratique, moderne, cette méthode ne s'attarde pas à des minuties mesquines et surannées de grammairiens. Qu'importe que les élèves en présence d'un texte qu'ils entendent mal, embarrassés pour s'exprimer, ne l'expliquent que superficiellement? L'essentiel est de les accoutumer à parler. Les obliger à la périphrase, c'est enrichir leur vocabulaire. D'ailleurs le livre ne leur montre-t-il pas en même temps le mot propre? Le malheur c'est que, grâce à cette gymnastique — qui peut avoir son élégance, Delille l'a prouvé — ils arrivent très bien à s'en passer

avec désinvolture, en écrivant. Souvent c'est pénurie réelle, quelquefois c'est raffinement : la périphrase a le mérite d'allonger. On a vu ainsi, paraît-il, au baccalauréat des candidats substituer au terme précis la définition qu'en donnait leur dictionnaire! Nécessité l'ingénieuse leur fournit des inventions. La méthode leur enseigne au moins à se tirer d'affaire en toute circonstance avec leur mince bagage. Elle les arme pour la vie. D'ailleurs comme on sait bien que les idées suivent les mots, on ne se montre pas exigeant sur le fond. Il y a même sur ce point des instructions formelles. Encore une fois c'est une méthode toute voisine de la réalité : on ne demande pas de l'intelligence; on demande une quarantaine de lignes à peu près correctes en langue étrangère. On laisse le professeur de lettres s'ingénier à trouver des compositions qui éveillent l'imagination des élèves, ou provoquent leur réflexion sur les questions d'art ou de morale qui se poseront pour eux demain. En langues vivantes, où le sujet n'es qu'un prétexte, « une promenade à la campagne », « un voyage en chemin de fer », « un ouvrier tombé d'un échafaudage » suffisent à la vérification qu'on veut faire. Le croirait-on pourtant? On se plaint de trouver dans ces narrations enfantines des puérilités! Encore y a-t-il là au moins quelque personnalité. Mais l'autre danger de pareils sujets, c'est de se prêter admirablement au tout fait. Comme le cycle en est restreint, très vite on a son stock de développements. Bientôt il en sera de la composition de langues vivantes, comme du discours latin du bon vieux temps pour lequel certains « fours à bachot » faisaient apprendre par cœur une quinzaine de lignes passe-partout. Volontiers on ne disait en latin que ce qui ne valait pas la peine d'être dit en français. Pourquoi l'anglais ou l'allemand seraient-ils plus heureux? Que de voyageurs se permettent à l'étranger une tenue dont ils rougiraient chez eux! Pareillement dans une langue étrangère nous sommes moins exigeants pour nous-mêmes : la difficulté de l'expression tient en bride la pensée; nous espérons l'indulgence pour nos efforts, et surtout, là aussi nous profitons de l'incognito.

On répondra peut-être que chez nous l'amour-propre national nous empêchera de broncher et que le divorce dont nous nous plaignions tout à l'heure sera la sauvegarde du fran-

çais : aux langues vivantes le vague et le convenu; au fran, çais la précision et l'originalité. Par malheur on ne limite pas dans l'esprit les effets d'une méthode dangereuse. La loi du moindre effort est là; les élèves n'opteront pas pour la discipline la plus rigoureuse. Si l'on compare entre elles les quatre sections, l'expérience montre qu'en moyenne et toutes choses égales d'ailleurs, la faiblesse du français va croissant des A aux C et des B aux D, c'est-à-dire au fur et à mesure que les langues vivantes tiennent plus de place et que les exercices de traduction en ont moins. Si entre les B et les D qui font les uns et les autres sept heures de langues vivantes par semaine, l'avantage reste encore nettement aux B, ne le doivent-ils pas au contrepoids de leurs cinq heures de latin? Cette différence instructive indique en même temps le remède. Il faudrait, dans l'intérêt du français, ou bien rendre au thème et à la version un rôle dans les langues vivantes, ou bien introduire dans toutes les sections une certaine quantité de latin, si le principe de la méthode directe est intangible.

Présentement du moins, on voit quelle importance capitale doivent prendre dans les classes de latin la version, et le thème aussi, qu'on tend, paraît-il, à négliger. Maintenons-leur donc toute l'estime à laquelle leur donnent droit leurs services. Le latin n'est plus un but, et c'est justice. La méthode directe y a fait son temps, j'allais dire ses ravages-au moyen âge. Son dernier vestige, la dissertation, vient de disparaître même de l'agrégation des lettres. Ne regrettons pas en elle le souvenir de notre jeunesse. Que le latin ne soit plus qu'un instrument, c'est encore pour lui une tâche honorable. Il aura bien mérité des lettres françaises si, après avoir nourri nos classiques, il sert à donner aux générations actuelles avec la culture générale et le sens délicat de leur langue, des habitudes de précision et de méthode. C'est par là que cet antique latin est moderne encore. C'est grâce à lui, puisque les langues vivantes s'y refusent, que les élèves acquerront dans l'enseignement littéraire l'esprit scientifique. La méthode directe, quelle que soit son utilité pratique, est anti-scientifique. Voilà pourquoi elle neutralise nos efforts et risque de fausser les résultats de la Réforme de 1902. L'enseignement secondaire, qu'il prépare à la vie ou à

l'enseignement supérieur, n'a qu'une mission : former des intelligences ouvertes éprises de rigueur positive. Cette « probité » dont parlait Rivarol à propos de notre langue, pourrait être sa devise. On sait quel est sur notre nation le pouvoir des mots. Il faut apprendre à nos élèves leur valeur exacte, si nous voulons éviter pour plus tard les discussions vaines ou les malentendus dangereux.

E. Abry,
Professeur de Première au lycée de Tulle.

Bibliographie

LITTÉRATURE LATINE

J. Brochet. — I. Saint Jérôme et ses ennemis. Paris, Fontemoing, 1906, xvi-494 p. in-8°.

II. Correspondance de saint Paulin de Nole et de Sulpice Sévère. Paris, Fontemoing, 1906, 112 p. in-8°.

I. M. Brochet s'est proposé de faire une histoire critique de la querelle de saint Jérôme avec Rufin d'Aquilée, « cette querelle restée légendaire, et, comme toute légende, mal connue » (p. vii), de « remettre cet épisode à sa place dans le cadre de la vie et de l'œuvre polémique de saint Jérôme et de les expliquer l'un par l'autre » (p. xi). En 382, saint Jérôme, âgé d'une quarantaine d'années, s'embarque à Constantinople pour Rome, où il doit assister au concile ; il y fait un séjour de quatre ans et obtient une place importante dans la société chrétienne, comme directeur de consciences et comme directeur d'études sacrées (p. 1-39). Puis, il s'installe à Bethléem, en 386, et commence ses grands travaux : revision de la Vulgate latine, commentaires et œuvres polémiques (p. 40-101). C'est alors que survient, avec la querelle origéniste, « le plus formidable assaut que Jérôme ait eu à repousser » (p. 103). La deuxième partie, la plus importante de l'ouvrage (p. 103-423), expose avec une minutieuse clarté toutes les péripéties de la lutte qui se termine par la déroute de l'origéniste Rufin et la victoire universelle de l'orthodoxie, dont Jérôme est le champion. Dans la troisième partie (p. 425-478), on assiste aux dernières batailles et aux derniers travaux de Jérôme, qui meurt en 419, célèbre dans l'Occident tout entier, comme étant le vainqueur de l'hérésie et le conseiller précieux dont les fidèles de toutes les parties du monde latin sollicitent des leçons, des avis ou des consolations.

Il est impossible de discuter ici, ou même d'analyser dans le détail, le gros livre de M. Brochet. Mais, après avoir lu « saint Jérôme et ses ennemis » — et la lecture en est très attachante — on est convaincu, comme l'auteur, que, « plus encore que saint Ambroise, saint Jérôme est, avec saint Augustin, l'ouvrier et le maître de la morale chrétienne » (p. 482) ; et l'on se plaît à reconnaître que l'étude sur la querelle de saint Jérôme avec Rufin d'Aquilée et sur l'ensemble de son œuvre polémique est une des meilleures contributions que l'érudition contemporaine ait apportées à l'histoire de la période chrétienne de la littérature latine.

II. A propos du retour de Rufin en Italie, M. Brochet a été conduit à rechercher en quelle année fut écrite la lettre xxix de Paulin de Nole à Sulpice Sévère (p. 152-160). Cette question de date, traitée à part, lui a fourni le sujet d'un travail spécial, dont la première partie établit rigoureusement la chronologie des lettres de Paulin à Sulpice (p. 19-67) et la deuxième étudie le caractère de l'amitié des deux jeunes compatriotes, nobles et riches l'un et l'autre, tous les deux orateurs renommés, con-

vertis successivement à l'ascétisme. Ce second chapitre (p. 71-109), dont aucune question de chiffres et de dates ne gêne les développements, fait revivre d'une manière intéressante cette Aquitaine polie et lettrée, qui devait devenir, peu à peu, chrétienne, et évoque avec talent « le noble et touchant spectacle que nous offrent ces deux gallo-romains à la veille de l'invasion barbare » (p. 108).

Hrotsvithae opera edidit **Karolus Strecker.** Leipzig, Teubner, 1906, VIII-272 p. in-12.

La « Præfatio » de M. Strecker résume tous les renseignements que nous possédons sur la vie et l'œuvre de la poétesse saxonne Hrotsvitha, née d'une famille noble vers 935, élevée par une certaine Riccardis, puis par Gerberge, fille du duc Henri de Bavière, à l'abbaye de Gandersheim, où elle mourut vers 973. Les recueils de ses œuvres, écrites pour la plupart en vers latins, comprennent des légendes en hexamètres et en distiques léonins, des drames en prose généralement rimée et des poèmes en hexamètres léonins. Les légendes ne parurent pas toutes à la fois: vers 955, Hrotsvitha dédiait à Gerberge, abbesse de Gandersheim, *Maria*, légende de la vierge (903 v.); *De ascensione Domini* (150 v.); *Passio sancti Gongolfi martiris* (291 distiques); *Passio sancti Pelagii martiris* (413 v.); *Lapsus et conversio Theophili vicedomini* (455 v.). Elle écrivit plus tard *Basilius*, histoire d'un esclave exorcisé par saint Basile (264 v.); *Passio sancti Dionisii martiris* (266 v.); *Passio sanctæ Agnetis, virginis et martiris* (459 v.). L'ensemble des légendes fut publié avec une préface vers l'an 962. Le second recueil contient les drames inspirés à Hrotsvitha par la lecture de Térence : *Gallicanus*, conversion d'un « princeps militiæ », au temps de l'empereur Constantin ; *Dulcitius*, tentatives du « præses Dulcitius » sur la vertu des vierges Agapis, Chionia et Hirena ; *Calimachus*, où l'on voit ressusciter Calimachus et sa femme Drusiana; *Abraham*, mise en scène des fautes et de la conversion de Maria, petite-fille de l'ermite Abraham ; *Pafnutius*, où la courtisane Thaïs est convertie par l'ermite Pafnutius ; *Sapientia*, martyre au temps de Dioclétien des vierges Fides, Spes et Caritas, filles de Sapientia. Après qu'elle eut écrit ses drames, Hrotsvitha reçut de Gerberge l'ordre de composer des poèmes historiques sur les actes de l'empereur Otton I, oncle de l'abbesse, et sur les origines du monastère de Gandersheim, depuis sa fondation par Ludolphe, ancêtre de la maison royale de Saxe, jusqu'à la mort de l'abbesse Christiania en 919. Le troisième recueil contient les *Gesta Ottonis* (1517 v. avec des lacunes entre les v. 752 et 1141 et les v. 1188 et 1479), composés peu de temps après le couronnement d'Otton II (Noël de l'an 967) et les *Primordia Cœnobii Gandeshemensis* (594 v.).

Les *Hrotsvithæ Opera* nous sont parvenus par un *Codex Monacensis*, qui a servi à l'*editio princeps* donnée à Nuremberg, en 1501, par Conrad Celtes et plusieurs fois réimprimée. Il n'est pas besoin d'indiquer l'importance documentaire des drames et l'utilité historique des poèmes sur Otton et l'abbaye de Gandersheim (Voir, à ce propos, Magnin, *Le théâtre de Hrotsvitha*, et Ebert, tome III de l'*Histoire générale de la littérature du Moyen âge en Occident*). L'édition critique, procurée par M. Strecker, est commode et semble très bonne ; il est regrettable que les règles imposées à la collection où les *Hrotsvithæ Opera* prennent place aient interdit à l'éditeur de joindre à l'*apparatus criticus* et à l'*index nominum* un commentaire explicatif et un index des passages des auteurs classiques imités par la religieuse de Gandersheim.

Œuvres dramatiques de Hrotsvitha. Traduction par **Cæcilia Vellini.** Paris, Société d'éditions, 47, rue Vivienne, 1907, 288 p. in-12.

L'auteur de cette « traduction littérale d'après le manuscrit de Munich, précédée d'une étude historique », n'a usé ni du texte critique de M. Strecker, ni de celui de P. de Winterfeld (Berlin, 1902) et ne mentionne que *l'editio princeps* publiée, en 1501, à Nuremberg par Conradus Celtes, « l'inventeur des fables de Phèdre » (?) et le texte imprimé à Wittemberg en 1717. Loin d'ajouter aux soixante-quatre pages où Magnin étudiait « Hrotsvitha, son temps, sa vie et ses ouvrages », la « Notice sur Hrotsvitha, son abbaye et son œuvre » (p. 3-14) est dénuée de toute valeur critique; elle nous apprend en un style très déclamatoire que, « si le souffle de Térence passe à travers le cerveau de cette religieuse, il y est heurté par un barbarisme très personnel et par une piété érotique à la forte saveur », et que le christianisme est pour Hrotsvitha « un vêtement dont elle dénoue parfois la ceinture trop serrée pour faire de la robe monastique un peplum entr'ouvert ».

Quant à la traduction des « œuvres dramatiques », elle donne, étant vraiment littérale, une idée exacte du latin barbare de la religieuse saxonne; elle me semble bien supérieure à l'adaptation trop littéraire et trop académique rédigée par Charles Magnin, en 1845. On peut regretter cependant que le souci de traduire fidèlement le latin barbare de Hrotsvitha fasse écrire en français des phrases de ce genre : p. 42 : « Allons à son devant »; p. 45 : « N'aille pas sévir. » — Toutes les fois qu'on trouve dans le latin *noli* suivi d'un infinitif, on lit dans le français : *n'aille pas*; p. ex : p. 171 : « N'aille pas te défier... n'aille pas te désespérer... n'aille pas négliger »; p. 234 : « N'aille pas m'enlever... » — Les contre sens ne manquent pas : p. 37 : « Debout, soldats ! » *Statis milites* signifie : Vous êtes encore là, soldats ! — P. 66 : « Vous avez été émancipés au service des Augustes. » *Augustorum mancipatos obsequio* signifie : Vous avez été engagés au service des Augustes à titre de *mancipia*. — P. 189 : « La première est dite mondaine ou céleste. » *Mundana*, synonyme de *cœlestis*, veut dire *cosmique*; il s'agit de la musique des sphères célestes. On peut aussi relever des inadvertances : p. 218, « *miserabile* ! » est étrangement traduit par : « Cela est très avantageux ! » Malgré ces fautes de diverses catégories, dont il serait facile d'allonger la liste, la nouvelle traduction est utile, car elle permet à ceux qui ne peuvent lire dans le texte de K. Strecker la *dramatica series* de Hrotsvitha de se faire une idée de ce théâtre si curieux. Il serait à souhaiter que les autres œuvres de la religieuse saxonne fussent l'objet, elles aussi, d'une traduction littérale.

A. Collignon. — Le Portrait des Esprits (*Icon Animorum*) de JEAN BARCLAY. Nancy, Berger-Levrault, 1906, 74 p. in-8°.

Après avoir étudié l'*Euphormion* et l'*Argenis* (voir Bibliographie de la littérature latine, *Revue Universitaire*, 1904, t. I, p. 432), M. Collignon s'occupe de l'*Icon Animorum*, où le satirique Barclay, « faisant œuvre de moraliste, retrace les caractères des hommes, non seulement dans les divers âges et conditions, mais encore dans les différents pays de l'Europe ». Cet ouvrage, publié à Londres en 1614, se rattache à un genre très développé en Angleterre au commencement du XVIIe siècle sous l'influence de Montaigne. Mais les divers portraits s'inspirent moins des *Essais* ou du *Satiricon* que des caractères de Théophraste. Par des

analyses développées et des citations intéressantes, M. Collignon montre que l'originalité et l'intérêt des seize chapitres du livre résident surtout dans les parties consacrées aux divers peuples de l'Europe que Barclay, Écossais d'origine, né en Lorraine, ayant vécu en France, en Italie et en Angleterre, ayant été chargé de missions en Hongrie et en Savoie, a visités et étudiés lui-même à peu près tous. La *Bibliographie* (p. 63-69) dresse la liste des treize éditions publiées entre 1614 et 1774, des traductions (la plus récente en allemand est celle de G. Wultz, Heidelberg, 1902 ; « le Pourtrait des Esprits » a été publié trois fois en français entre 1623 et 1625) et des divers ouvrages relatifs à l'*Icon Animorum*. Une *Note complémentaire* (p. 70-74) donne l'indication de quelques éditions de l'*Argenis* omises dans l'étude publiée en 1902.

C.-E. Ruelle.—Bibliotheca Latina.—*Bibliographie annuelle des Études latines*. Tome I. Paris, A. Eichler, 1905, 72 p. in-8°.

Il y a un quart de siècle, la librairie Delalain avait tenté, sous le titre de « Bibliotheca philologica classica, ou Bulletin méthodique des études classiques », une adaptation française de l'utile recueil périodique publié en allemand, depuis 1874, par la librairie Calvary de Berlin. La publication française dura peu. M. Ruelle, qui fournit à la *Revue des Études grecques*, depuis sa fondation (1888), une précieuse « Bibliographie annuelle des Études grecques » veut faire, pour le latin, ce qu'il réussit si bien pour le grec. Le tome I de la *Bibliotheca Latina*, qui porte la date de 1905, et qui a paru en août 1906, catalogue les publications du deuxième semestre de 1904 et du premier de 1905. Les sections sont les mêmes que celles de la bibliographie grecque : généralités, mélanges, pédagogie ; — histoire littéraire, biographie, bibliographie ; — philosophie ; — sciences, médecine ; — auteurs latins et néolatins (humanistes) ; — épigraphie ; — paléographie, collections de manuscrits ; — grammaire, linguistique ; — musique, métrique, nombre oratoire ; — histoire, géographie ; — religion, culte, légendes ; — antiquités, institutions, mœurs ; — art et archéologie figurée, monuments, fouilles ; — numismatique, chronologie, métrologie.

Le succès de la Bibliographie annuelle des ouvrages grecs est assuré par celui de la *Revue des Études grecques*. La *Bibliotheca Latina* ne peut profiter d'un semblable patronage, puisque nous ne possédons aucune Revue des Études latines. L'auteur est réduit à ses seules ressources. Il faut espérer que les amis des lettres latines s'empresseront d'assurer l'existence de la nouvelle publication entreprise par M. Ruelle pour le plus grand bien de leurs travaux.

H. de la Ville de Mirmont.

LITTÉRATURE ALLEMANDE

Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart, von W. Lexis, Fr. Paulsen, G. Schoeppa, G. Kerschensteiner, A. Matthias, H. Gaudig, W. v. Dyck, L. Pallat, K. Kraepelin, J. Lessing, O. N. Witt, P. Schlenther, G. Goehler, K. Buecher, R. Pietschmann, F. Milkau, H. Diels ; — Die Kultur der Gegenwart, I, 1, Berlin und Leipzig, Teubner, 1906.

J'ai annoncé ici l'an dernier déjà la monumentale entreprise encyclopédique dirigée par M. Hinneberg et éditée par la maison Teubner. Depuis ce moment plusieurs volumes ont paru, parmi lesquels je signalerai en particulier le grand ouvrage consacré à la « Religion chrétienne ». On y trouve notamment une histoire du protestantisme (p. 253-458) due à la plume de M. Trœltsch et qui offre un intérêt de premier ordre pour quiconque s'intéresse à l'histoire de la culture allemande. — Le volume dont je rends compte aujourd'hui est le premier de la série et traite des bases de la culture du temps présent. Après une introduction de M. Lexis définissant la notion de culture et esquissant l'évolution de la culture européenne depuis les origines jusqu'à l'époque contemporaine, après un chapitre de M. Paulsen consacré à l'éducation et montrant par quels moyens la culture d'une époque donnée est transmise à la génération suivante, une série de monographies passe en revue les divers modes ou instruments de culture : l'éducation scolaire, les musées d'art ou d'industrie et les collections scientifiques, les expositions, la musique et le théâtre, le livre et le journal, les bibliothèques. Enfin une étude de M. Diels esquisse l'organisation générale du travail scientifique, depuis l'école primaire jusqu'aux universités, aux académies, aux instituts scientifiques internationaux, sans oublier les congrès, collections et expositions, bibliothèques et catalogues, revues et livres. Les auteurs qui ont collaboré à ce vaste recueil se sont donné pour tâche d'étudier la culture européenne en général dans toute son évolution historique. Mais naturellement l'histoire de la culture allemande apparaît au premier plan et est traitée avec plus de détails.

Le morceau capital du volume me paraît être la partie consacrée à l'éducation scolaire à ses divers degrés : enseignement *primaire* (par G. Schœppa, p. 87-119), *secondaire* (par A. Matthias pour les écoles de garçons, p. 120-174 ; par H. Gaudig pour les écoles de filles), *technique* (par G. Kerschensteiner, p. 243-283) et *universitaire* (par F. Paulsen pour les sciences de l'esprit, p. 284-311 ; par W. von Dyck pour les sciences naturelles). L'ensemble de ces diverses monographies constitue un tableau d'ensemble évidemment sommaire mais fort imposant de la grande œuvre scolaire sur laquelle se fonde la culture européenne moderne. Chacune des sections de l'ouvrage est accompagnée d'une courte bibliographie qui permet au lecteur de trouver rapidement les ouvrages essentiels sur les diverses questions traitées. Je n'ai pas besoin d'insister sur l'intérêt d'une pareille publication qui met à la portée du grand public sous une forme condensée mais toujours claire et parfois heureuse les résultats généraux d'innombrables travaux de détail et lui permet d'embrasser d'un coup d'œil un ensemble complexe de phénomènes très divers sur lesquels il a le plus grand intérêt à être renseigné par des spécialistes compétents sur chaque matière.

K. Lamprecht. — Deutsche Geschichte, Band VIII, 1 und 2 ; Dritte Abteilung : **Neueste Zeit. Zeitalter des subjektiven Seelenlebens.** Freiburg i. B, Hermann Heyfelder, 1906.

Je signale brièvement l'intérêt de premier ordre que présentent pour les étudiants d'allemand les deux derniers volumes de la grande histoire d'Allemagne de M. Lamprecht. L'auteur caractérise dans ses traits généraux l'ère *subjectiviste* qui succède vers le milieu du XVIII[e] siècle à la période de l'*individualisme*. Il décrit la genèse de l'Allemagne moderne, les débuts du régime de l'entreprise, la formation d'une société bourgeoise cultivée, l'avènement d'une nouvelle conception de la vie et d'une nouvelle

poésie, l'évolution des idées philosophiques, religieuses ou morales, de la littérature, des beaux arts, de la musique pendant la période de la sentimentalité, la période d'assaut et de tempête et la période du classicisme, depuis Herder, Klopstock ou Gluck jusqu'à Kant, Gœthe ou Beethoven. Je ne puis évidemment songer à donner, dans le cadre de ces compte-rendus, une idée du contenu si riche de ces deux substantiels volumes. Je tiens seulement à indiquer en deux mots qu'ils intéresseront le littérateur ou le critique d'art au même titre que l'historien proprement dit.

Max Koch. — Richard Wagner; Erster Teil, 1813-1842; Geisteshelden, Band 55-56; Berlin, Ernst Hoffmann, 1907.

L'importante biographie que M. Max Koch consacre à Wagner et dont le premier volume vient de paraître sera évidemment un monument de valeur durable élevé à la gloire du maître de Bayreuth. Dans sa petite histoire de la littérature allemande (1895), M. K. intitulait son dernier chapitre : « Depuis la mort de Goethe jusqu'aux représentations solennelles de Bayreuth » et montrait en Wagner non pas seulement un musicien de premier ordre mais un des héros de la culture allemande, le génie prodigieux qui avait réalisé le drame né de l'union de la musique et de la poésie, tel que l'avaient rêvé Lessing, Mozart, Schiller, Jean-Paul. Héritier du romantisme allemand et en même temps successeur des grands classiques, de Lessing et de Herder, de Goethe et de Schiller, Wagner crée le drame national vers lequel tendait l'évolution littéraire allemande. Les représentations de 1876 à Bayreuth sont, dans le domaine de l'art, le pendant des triomphes de Bismarck dans le domaine des faits politiques : elles sont une victoire insigne de l'esprit allemand.

La nouvelle biographie de M. K. s'inspire de ces mêmes idées. Elle ne fait pas double emploi avec l'œuvre monumentale où Glasenapp a accumulé avec une merveilleuse abondance tous les documents qu'on peut rassembler sur la vie du maître. Le livre de M. K. est plus condensé, plus resserré. Mais il dépasse de beaucoup le niveau des nombreux livres de vulgarisation consacrés à la vie et l'œuvre de Wagner. On y trouve une information très complète et qui m'a semblé fort sûre. Les détails concernant Wagner, sa famille, son entourage, les circonstances dans lesquelles il s'est développé, sont aussi copieux et circonstanciés qu'on peut le souhaiter. L'exposé de ses théories esthétiques et l'étude de ses productions littéraires et dramatiques est plus sommaire mais nous permet cependant de bien comprendre l'unité de la vie et de l'œuvre. Peut-être pourrait-on être tenté de trouver le livre un peu compact et touffu par endroits, de souhaiter que l'auteur fût allé un peu plus loin dans la simplification des données biographiques, dans la « stylisation » de son personnage. Il faut bien reconnaître toutefois que, voulant nous donner la sensation de la *complexité* de la personnalité de Wagner, nous montrer de quels éléments s'est formée cette nature si « polyphone », l'auteur était parfaitement fondé à procéder comme il l'a fait. On ne peut que lui savoir gré de l'ampleur et de la solidité de son érudition. Et on lui sera reconnaissant, en particulier, de l'utile bibliographie qui termine son volume. Elle groupe d'abord les ouvrages généraux concernant Wagner sous un certain nombre de rubriques. (Œuvres; Bibliographies et Revues; Biographies; Caractéristiques; Œuvre dramatique; Œuvre politique; Œuvre esthétique; Religion; Wagner dans ses rapports avec d'autres écrivains ou musiciens; Valeur

nationale de l'œuvre wagnérienne; Wagner et l'étranger; Bayreuth). Puis M. K. indique, chapitre par chapitre, les ouvrages à consulter sur chaque point spécial de la biographie de Wagner. Par ce beau travail d'érudition dont ceux qui ont pratiqué la littérature wagnérienne apprécieront de suite la valeur et la nouveauté, M. K. s'assure d'ores et déjà la reconnaissance de tous ceux qui voudront aborder l'étude scientifique de Wagner et du wagnérisme. Il nous reste, en souhaitant la bienvenue à ce premier volume, à souhaiter que l'auteur ne nous fasse pas trop attendre la suite de son grand ouvrage.

Familienbriefe von Richard Wagner, 1832-1874; Berlin, A. Duncker, 1906.

Ce recueil réunit ce qu'on a pu rassembler, provisoirement, de lettres adressées par Wagner à sa famille, à sa mère, à ses frères et sœurs, à ses nièces, à sa femme. L'éditeur du volume, M. Glasenapp, exprime l'espoir que cette collection pourra, dans la suite, s'accroître notablement. Beaucoup de lettres égarées ou distribuées comme « autographes » seront sans doute retrouvées un jour ou l'autre. On nous promet, d'autre part, pour plus tard une édition complète des lettres du maître à sa première femme, Minna Wagner (sept d'entre elles seulement figurent dans le présent recueil). C'est la correspondance de Wagner avec sa sœur adoptive, Cécile Geyer, mariée en 1840, avec le libraire Edouard Avenarius, qui remplit la plus grande partie du volume. On la lit avec beaucoup de plaisir. Sans doute les questions d'argent qui furent si longtemps un tracas presque quotidien dans la vie du maître, tiennent beaucoup de place dans ces lettres. Et l'on y trouve, d'autre part, bien peu de chose sur la genèse de ses œuvres ou de ses idées. Mais elles nous font connaître un Wagner intime, bon enfant, cordial, plein de naturel, de spontanéité, de gaîté, d'humour, avec lequel on se trouve vite en sympathie, et dont on sent fortement la séduction. Elles n'ont point évidemment, à beaucoup près, la valeur des lettres à Liszt, à Rœckel ou à Mathilde Wesendonck. Mais elles ont leur prix aussi. En nous montrant le maître au milieu des siens, en nous initiant à maint détail familier de son existence intime, elles nous le rendent plus proche et nous aident à comprendre la profonde affection qu'il a inspirée à ceux qui l'approchaient de près.

Briefe Richard Wagners an eine Putzmacherin, veröffentlicht von D. Spitzer; Wien, C. Konegen, 1906.

Ces lettres de Wagner à la modiste, Mlle Bertha, chez laquelle il se fournissait de soie et de satin, de robes de chambre, vêtements d'intérieur et chemises ornées de dentelles sont connues depuis trente ans, mais n'avaient pas été rééditées depuis l'époque où Daniel Spitzer les avait publiées dans la *Neue Freie Presse* de Vienne, en juin 1887. On comprend évidemment que cette publication ait été, dans le moment, profondément désagréable à Wagner et à ses amis. Mais je crois qu'aujourd'hui personne ne trouvera que l'auteur de *Tristan* et des lettres à Mathilde Wesendonck soit moralement diminué à cause de sa coûteuse passion pour les belles soieries, les rubans, les dentelles et les puyjamas somptueux. Il n'y avait donc aucun inconvénient à mettre de nouveau à la portée du public un « document humain » à la fois amusant, instructif pour le psychologue et le biographe, et qui était devenu à peu près introuvable. Spitzer qui avait accompagné ces lettres d'un

commentaire passablement ironique et mordant terminait son article par cette réflexion fort juste : « Nos grands hommes n'ont jamais baissé dans l'opinion du monde par suite de la publication de leurs lettres intimes. Cela ne tient pas, d'ailleurs, à la délicatesse de ceux qui les publient, mais au caractère de ceux qui les ont écrites. » Je ne voudrais pas jurer que Spitzer ait cru contribuer à la gloire de Wagner en imprimant les lettres à la modiste. Mais je doute fort qu'il lui ait fait, somme toute, le moindre tort.

Georg Simmel. — Schopenhauer und Nietzsche. Ein Vortragszyklus. Leipzig, Duncker und Humblot, 1907.

Le livre de M. Simmel prend certainement rang parmi les études les plus ingénieuses et les plus profondes que nous possédions sur le problème que présente pour la conscience moderne le double « cas » de Schopenhauer et Nietzsche. L'auteur nous montre d'abord le point de départ commun aux deux philosophes. L'un et l'autre se basent sur le même fait : l'inquiétude laissée chez les contemporains par l'affaiblissement de la foi religieuse dans l'âme moderne. La grande œuvre du christianisme avait été de donner un sens et un but absolus à l'existence. L'effort vers le royaume de Dieu et vers le salut de l'âme était devenu la règle de vie du chrétien. Or, peu à peu la foi dans ce but et dans cette règle s'affaiblit parmi les hommes. Mais en même temps que meurt lentement cette croyance dans les promesses de la religion, survit dans l'âme chrétienne avec une intensité douloureuse le besoin de donner un sens à la vie, de lui assigner un terme définitif vers lequel elle puisse s'orienter. Cette ardente aspiration vers une fin absolue combinée avec un scepticisme radical à l'égard de toute espèce de fin réellement donnée a pour aboutissant logique le pessimisme schopenhauérien, l'hypothèse d'un vouloir-vivre vide de sens, voué à l'éternelle souffrance pour qui il n'est de rédemption possible que dans l'anéantissement final.

Méditant sur le même problème, Nietzsche aboutit à des conclusions tout opposées. Il a appris de Darwin le grand *fait* de l'évolution universelle. Il voit, dès lors, dans la notion d'une évolution ascendante du genre humain une conception qui permet de dire « oui » à la vie sans pour cela croire à l'existence d'un but final. La vie est sainte non parce qu'elle tend vers telle ou telle fin, mais *en elle-même*, parce qu'elle croît et grandit et s'amplifie. Dans l'imagination de poète de Nietzsche, l'idée darwinienne de l'évolution s'est transfigurée jusqu'à devenir la vision d'une ascension indéfinie vers des formes d'existence toujours plus hautes. Dans le symbole poétique du *Surhomme*, il a exprimé sa foi dans la possibilité d'une évolution ascendante indéfinie de l'humanité.

Au total M. S. nous montre en Nietzsche et en Schopenhauer deux natures radicalement antithétiques. Chez l'un s'épanouit un enthousiasme absolu, inconditionné pour la vie, pour les enivrantes possibilités du Devenir, pour l'ascension de l'individu vers un idéal purement humain et terrestre de Beauté et de Noblesse (*Vornehmheit*). L'autre prononce contre la vie la plus implacable condamnation : elle est ce qui ne doit pas être, ce qui doit reconnaître sa perversité et s'anéantir. Entre deux tempéraments aussi radicalement opposés il n'est point de discussion, point d'accommodement possible. Inutile de tenter entre ces deux doctrines une « synthèse » impossible. Tout ce que l'on peut faire c'est de chercher à prendre nettement conscience de l'une et de l'autre

et à mesurer ainsi le prodigieux contraste des dispositions fondamentales à l'égard de la vie qui se manifestent au sein de l'humanité contemporaine. « Tandis que nous percevons dans toute leur amplitude les oscillations de l'existence spirituelle de l'humanité entre ces deux conceptions de la vie si radicalement opposées, l'âme s'étend jusqu'à pouvoir reconnaître dans l'horreur désespérée de la vie et dans le culte enthousiaste de la vie les deux pôles entre lesquels se meut son propre développement, sa puissance, sa richesse de formes. » (p. 263).

On suivra avec le plus grand intérêt l'auteur dans les développements qu'il donne à sa thèse, notamment dans l'interprétation qu'il donne de l'immoralisme de Nietzsche, de son aristocratisme, de sa théorie du retour éternel. Il y a chez M. S., non pas seulement un sens psychologique très affiné, mais encore et surtout un souci d'équité intellectuelle, une préoccupation de faire voir dans une doctrine ce qu'elle contient de juste et de fécond, qui rendent son livre très attachant. Et l'on ne peut que souhaiter un plein succès à un volume qui met en relief avec autant de clairvoyance et de bonheur la valeur durable de deux des penseurs les plus discutés et les plus captivants de l'époque moderne.

R. Saitschick. — Deutsche Skeptiker : Lichtenberg, Nietzsche. Zur Psychologie des neueren Individualismus ; Berlin, Ernst Hofmann, 1906.

« Le sceptique, dit M. Saitschick, est un agnostique, mais il n'est ni aussi simple ni aussi précis que celui-ci : sa nature intime est plus élastique, plus extensible ; il est çà et là hanté par des questions auxquelles il ne trouve pas de réponse, mais il se dit alors que toutes ces questions doivent rester sans réponse, puisque la réponse serait, au fond, inutile. Il ne cherche pas de toutes les forces de son être. Ce qui lui manque c'est l'*amour intense*. »

On se demande si cette caractéristique générale du sceptique, que l'auteur met en tête de son volume, s'applique bien à une individualité du genre de Nietzsche, ou du moins comment elle s'accorde avec le caractère impétueux et violent de sa pensée que M. S. constate également. Si la pensée de Nietzsche est « l'expression la plus passionnée de notre individualisme effréné », si son mérite consiste à tirer les conclusions logiques de certaines idées que les autres acceptent tranquillement sans se demander où elles devront logiquement les mener, peut-on le ranger parmi les sceptiques tels que M. S. les définit ? Assurément Nietzsche a été un nihiliste, « le premier nihiliste complet d'Europe » comme il le dit dans la *Volonté de puissance*. Et l'on peut aussi, comme le fait M. S., soutenir la thèse qu'il n'a en réalité pas réussi à « dépasser » le point de vue du nihilisme, qu'il combat la décadence parce qu'il se sent décadent lui-même et pour dissimuler son point vulnérable, que dans la façon même dont il expose le côté positif de sa doctrine, il demeure « plein de fureur de destruction nihiliste et de secrète décadence » (p. 208). Mais entre un sceptique et un nihiliste mal guéri comme Nietzsche, il a je crois une nuance appréciable. Le doute n'a jamais été pour ce dernier un « mol oreiller ». Il m'apparaît comme un tempérament radicalement différent d'un Renan par exemple ou d'un Anatole France. Et si M. S. voulait donner à entendre (ce qu'il ne dit nulle part expressément) que Nietzsche était en fin de compte surtout un virtuose et un dilettante plus préoccupé de ses attitudes que de ses conclusions, peu persuadé, tout au fond de lui-même, de la vérité de sa doctrine et de l'efficacité de son œuvre, je me demanderais, dans ce cas, s'il ne lui fait pas tort. Ce qui me

frappe, en effet, tout particulièrement chez l'apôtre de la volonté de puissance c'est le sérieux profond de sa méditation philosophique. Il a véritablement « écrit avec son sang ». Ses idées, loin d'être pour lui un simple jeu intellectuel, sont au contraire une tragédie douloureuse et font vibrer son être tout entier d'horreur ou d'enthousiasme. On peut contester qu'il ait trouvé la vérité, douter qu'il soit arrivé à la paix intérieure. Mais il serait injuste de ne pas reconnaître qu'il a cherché la vérité avec l'*amour* le plus passionné et qu'il est, à cet égard, le contraire d'un sceptique.

Je me hâte d'ajouter que les deux études que M. S. groupe dans ce volume sont finement nuancées et fort agréables à lire. Son portrait de Lichtenberg est spirituellement esquissé et très vivant. Celui de Nietzsche, en qui il étudie successivement l'homme, le penseur, le styliste est écrit avec sympathie et avec un constant souci d'équité. M. S. procède très objectivement : il cherche à comprendre et à expliquer plutôt qu'à juger. Incidemment pourtant il tient à montrer qu'il ne souscrit pas aux hypothèses fondamentales du philosophe, qu'il n'admire pas d'une manière absolue la manière trop brillante et pas assez simple de l'écrivain, mais que, néanmoins, il apprécie très haut le penseur et le styliste. Cet essai ingénieux, pondéré, écrit dans une langue très agréable donne somme toute une idée d'ensemble assez nette de la personnalité et de la pensée de Nietzsche et mérite d'être cité au nombre des bonnes introductions à son œuvre que nous possédons.

Pierre Lasserre — Les idées de Nietzsche sur la musique ; Paris, *Mercure de France*, 1907.

M. Lasserre est un adversaire convaincu du romantisme, où il voit, comme l'a fait Nietzsche dans sa période de maturité, un symptôme significatif de décadence. Le livre qu'il consacre aux idées de Nietzsche pour la musique (1871-1876) est un épisode de la campagne générale qu'il entreprend contre la « maladie romantique ». M. L. constate en effet qu'il y a chez Nietzsche tout à la fois un classique fervent et un romantique impénitent, que, spécialement dans ses théories sur l'art musical, l'élément romantique et l'élément classique s'enchevêtrent inextricablement chez lui. C'est un métaphysicien ivre de Schopenhauer qui voit dans la volonté l'essence métaphysique du monde et dans la musique l'image adéquate de cette essence. Et c'est aussi un psychologue avisé qui analyse et recherche avec une finesse déliée les racines psychiques de l'émotion musicale. C'est un admirateur passionné du drame hellénique. Et c'est un disciple fanatique de Wagner, qui croit voir dans l'auteur de *Tristan* le successeur des grands tragiques grecs. — Et M. L. s'efforce de faire un triage parmi les théories de Nietzsche, de distinguer ce qui a une valeur durable et ce qui, au contraire, n'est que paradoxe agaçant et brouillard métaphysique. On peut se demander, sans doute, si M. L. n'a pas quelque peu sollicité parfois les textes qu'il commente pour leur faire dire plus que ce qu'ils veulent dire, s'il ne prête pas à Nietzsche, par exemple, une théorie sur la dissonance musicale qu'il n'a jamais eue. Mais il faut bien considérer que cet essai n'est pas seulement une étude historique objective mais veut être aussi et surtout une profession de foi littéraire, une apologie de l'esthétique musicale des grands classiques contre le romantisme qui s'épanouit dans *Tristan*. Ce caractère apparaît très nettement dans le livre de M. L. sous sa forme actuelle : il ressortirait plus nettement encore le jour où M. L. se déciderait, comme nous espérons qu'il le fera, à traiter d'ensemble l'esthétique musicale entière

de Nietzsche et à nous montrer comment et dans quelle mesure le « romantisme » du jeune Nietzsche contraste ou s'accorde avec le « classicisme » de la dernière période. En attendant, on lit avec un intérêt soutenu cette esquisse brillante et pleine de verve où se marque un tempérament original et sympathique d'écrivain et de polémiste.

F. Baldensperger. — Bibliographie critique de Gœthe en France ; Paris, Hachette, 1907.

J'ai rendu compte, ici, au moment de son apparition en 1904, de la belle étude de M. Baldensperger sur Gœthe en France. Il la complète aujourd'hui de la manière la plus heureuse en y ajoutant, chapitre par chapitre, l'abondant répertoire des documents sur lequel s'appuyaient les résultats exposés dans son livre. Il nous fournit ainsi non pas l'énumération complète de tous les textes relatifs à Gœthe dans la littérature française, — travail immense et dont l'utilité serait hors de proportion avec l'énormité — mais un choix extrêmement abondant de documents ou de citations caractéristiques, méthodiquement classés et qui fournissent une base très étendue et tout à fait sûre pour apprécier à sa valeur l'importance du grand poète allemand pour la pensée française. Ainsi se trouve achevée cette histoire si captivante de la vie d'outre-tombe de Gœthe à travers 125 ans de notre littérature. Telle quelle avec l'imposant appareil critique sur lequel elle se fonde, elle constitue une œuvre durable dont la science française peut à bon droit être fière.

A. Dragon. — Méphistophélès et le problème du mal dans le drame de Faust ; Paris, E Sansot et Cie, 1907.

L'auteur nous présente, au cours d'une brève analyse du *Faust*, quelques considérations sur le rôle de Méphistophélès et le problème du mal. Il voit dans le Mal « le réactif du Bien », le principe qui, en bouleversant l'ordre parfait, stimule par réaction l'effort humain et crée l'action. Il ne semble pas, d'ailleurs, que M. Dragon soit très au courant des questions que soulève l'étude du Faust. Autrement il éviterait de dire, par exemple, que, dans la scène du pacte, Faust « a conscience de signer sa propre damnation, mais que s'il se damne c'est *pour connaître* encore plus que pour jouir » (p. 37). Et il ne s'imaginerait pas non plus que « c'est à Rome, sur la terre sacrée des âges... que naquit dans l'esprit de Gœthe la première conception du drame de Faust » (p. 91).

Adolf Bartels. — Heine-Genossen ; C. A. Koch, Dresden und Leipzig, 1907.

Signalons en quelques mots ce petit livre où M. Bartels résume avec sa verve coutumière les critiques dont a été l'objet son ouvrage sur ou plutôt contre Heine dont il a été rendu compte ici dans la dernière bibliographie allemande (15 novembre 1906). Il constitue un document assez curieux et piquant. Il n'apprend pas grand chose, évidemment, sur la valeur même du livre de M. B.; car en général les critiques prennent position vis à vis de ce livre tout simplement en raison de leur plus ou moins de sympathie ou d'antipathie pour l'antisémitisme et le nationalisme. Mais il constitue une sorte de petite consultation nationale sur Heine et montre d'une façon instructive où le poète trouve aujourd'hui ses défenseurs et ses détracteurs.

Richard Dehmel. — Gesammelte Werke, Band II. **Aber die Liebe.** Berlin, S. Fischer, 1907.

Après les *Erlœsungen*, Dehmel nous donne aujourd'hui une édition entièrement revisée et remaniée de *Aber die Liebe*. Relisez des pièces comme *Notturno*, *Bachsche Fuge*, *Der befreite Prometheus*, *Zu eng* — je cite au hasard et pourrais multiplier les titres — et vous rendrez hommage une fois de plus à cette puissance d'émotion et à cette merveilleuse virtuosité de forme qui mettent Dehmel au premier rang des poètes contemporains.

F. Piquet. — Phonétique allemande ; Paris, Klincksieck, 1907.

M. Piquet offre aux élèves des hautes classes des lycées ou aux étudiants qui abordent l'étude de la grammaire historique de l'allemand un petit manuel contenant sous une forme très simplifiée une histoire sommaire de la langue allemande, des notions de phonétique descriptive, enfin, une brève histoire des voyelles et diphtongues, des consonnes et sonnantes depuis l'indo-européen jusqu'à l'allemand moderne. Souhaitons que ce petit livre, aussi simple et aussi clair que possible, pique la curiosité des étudiants d'allemand et suscite parmi eux quelques vocations philologiques. Et constatons, dans tous les cas, que, grâce aux soins de M. P., ils ont désormais, à leur disposition, un instrument élémentaire mais suffisant pour acquérir, même sans maître, les premières notions de grammaire historique. Je me demande si, dans une édition suivante, il n'y aurait pas intérêt à ajouter un chapitre spécial sur l'accentuation allemande, dont les lois fondamentales me paraissent indispensables à connaître pour comprendre des phénomènes comme ceux de la substitution des consonnes ou de l'apophonie notamment. Il me semble, d'ailleurs, que, de toute façon, M. P. se trouvera amené à donner une suite à son petit livre en établissant, d'après les mêmes principes, une grammaire historique complète de l'allemand, et en tout cas, pour commencer, une morphologie qui me paraît être le complément indispensable de la phonétique. Il me semble, en effet, à peu près indispensable que le débutant acquière — peut-être même avant de se lancer dans la lecture du dictionnaire de Kluge suivant le conseil de M. P. — des notions au moins sommaires d'étymologie et de morphologie. Nous souhaitons que M. P. lui fournisse bientôt ce complément d'information dont il ne peut manquer de sentir l'utilité.

Henri Lichtenberger.

LITTÉRATURE ANGLAISE

George William Knox. — Imperial Japan. The Country and its People. London, George Newnes, 1905.

Après tant d'ouvrages publiés depuis quelques années sur le pays du Soleil Levant celui-ci apporte des éléments d'intérêt nouveaux. C'est l'œuvre d'un homme qui a pendant quinze ans habité le Japon, qui

en connaît la langue, qui en a parcouru les diverses régions et qui, dans sa mission de prosélytisme, s'est mêlé à toutes les classes sociales et a tenté de pénétrer jusqu'au fond difficilement accessible de ces âmes d'Orient.

On ne saurait trop louer la variété et la précision des informations que fournit ce livre, ni le ferme bon sens, la modération et l'absence de parti pris avec lesquels ce missionnaire juge les gens qu'il s'est proposé d'évangéliser. Sur son travail de missionnaire il reste muet; quelques allusions indirectes tendraient à faire croire qu'il a trouvé peu ouvertes à ses enseignements ces intelligences japonaises si déliées, si peu mystiques, si fières aussi de leurs qualités propres et de la civilisation qu'elles ont créée. Mais l'auteur n'en conserve pas moins une sympathie profonde pour ce peuple, bonne condition pour le bien comprendre et nous le faire comprendre. On trouvera donc ici des faits lucidement exposés et des jugements pénétrants et sincères. Les cinq premiers chapitres sont consacrés au passé, à l'histoire des grands événements qui firent le vieux Japon, puis à la révolution qui créa le Japon nouveau. Trois autres chapitres, et ils sont de ceux qui nous ont le plus vivement intéressé, exposent les croyances religieuses et philosophiques, les formes particulières qu'ont revêtues au Japon le Bouddhisme et le Confucianisme, à côté du Shintoïsme, la vieille religion nationale. Un troisième groupe de chapitres passe en revue la condition des habitants, suivant les différentes classes, samuraï, paysans, artisans, artistes, marchands, femmes, serviteurs. Une étude spéciale est consacrée à la langue, à la littérature et à l'éducation. On regrette qu'elle soit très courte, car sur le dernier point elle nous fournit des renseignements très modernes, et sur le premier elle apporte des indications propres à nous faire mieux comprendre les étranges complications du japonais parlé ou écrit. Enfin un dernier chapitre est consacré à l'immense et grouillante capitale de l'empire.

Vingt-quatre illustrations bien choisies et très heureusement exécutées complètent le texte, et ajoutent au charme de ce voyage dans un admirable pays, avec un guide parfaitement informé.

Edward F. Strange, M. J. S. — **Japanese Illustration.** London, George Bell and Sons, 1904.

De caractère plus technique est cette histoire de la gravure sur bois et de l'estampe en couleurs au Japon. L'auteur cependant s'adresse au public autant qu'aux amateurs spécialement informés. En fait nous recommandons l'ouvrage aux lecteurs désireux de connaître, dans son histoire, dans ses résultats, dans ses visées et sa technique, cet art charmant et parfois déconcertant de l'estampe japonaise. Le texte est lucide et l'ordonnance de l'ouvrage très simple; de nombreuses illustrations viennent confirmer ou élucider les renseignements ou les jugements de l'auteur. Les gravures noires qui semblent être produites par la zincotypie sont quelquefois un peu fatiguées; il s'agit d'une deuxième édition et les planches ne sont plus neuves. Mais les huit reproductions en couleurs sont excellentes et dans plusieurs se retrouve le charme de ces colorations délicates, à l'harmonie subtile par où vaut surtout cette forme de l'art japonais.

Nous avons eu plaisir à noter l'hommage rendu par l'auteur à M. Revon, l'historien de Hakusaï, et l'un des maîtres chez nous du Japonisme.

Mais, au demeurant, l'enthousiasme du critique laisse intactes dans

notre esprit les réserves qui s'y trouvaient auparavant. Reconnaissons le charme délicat de ces estampes, le sentiment décoratif exquis qu'elles expriment. Cela ne nous entraînera pas à y voir une forme d'art très élevée, ni à fermer les yeux aux imperfections et aux enfantillages, aux conventions stériles, aux insuffisances multiples d'un art à la fois raffiné et très primitif.

Albert S. Cook. — The Higher Study of English. Boston, New-York and Chicago, Houghton, Mifflin and C°, 1906.

Ce n'est pas là une étude systématique, mais la réunion de quatre discours ou conférences prononcés en diverses occasions par un professeur de langue et de littérature anglaises à Yale University, qui est ou fut en outre Président de l'Association Américaine des langues modernes. Il y a au moins quelque unité dans les sujets traités : le domaine de la philologie de l'anglais; l'enseignement de l'anglais; le rapport des mots à la littérature ; les buts à se proposer dans l'étude de l'anglais. — Il y a aussi une certaine unité introduite par le développement répété, sous diverses formes, d'une idée favorite de l'auteur : l'importance du rôle des mots dans la littérature. Cela peut sembler n'être rien de nouveau, mais M. Cook pousse plus loin qu'on ne le fait d'habitude l'étroite dépendance des idées et des termes, du fond et de la forme; il est ainsi conduit à des observations et des conclusions tantôt ingénieuses et intéressantes, tantôt paradoxales et peu solides. De la première catégorie est, au chapitre III, une étude minutieuse du vocabulaire de Tennyson dans la pièce bien connue *The Gleam*; de la seconde nous paraît être cette tentative d'union, qui devient de la confusion, entre deux choses diverses. La philologie ne peut prétendre à un domaine qui englobe à peu près toute littérature; et l'auteur ne nous semble pas justifier une conclusion grâce à laquelle Dante et Milton, Ben Jonson et Burke, Browning, Dryden et Swift sont, successivement et dans cet ordre, revendiqués par la philologie et son champion. La science et la critique françaises fournissent plus d'une fois des arguments ou des exemples à l'auteur. Un hommage chaleureux est rendu à la science pleine de charme de M. Alfred Croiset, qui figure dans l'Index avec cette mention. « Croiset, Alfred, a philologist ». C'est encore à propos de philologie que trois auteurs et trois ouvrages français sont cités à la page 127 : « Texte's Book on Rousseau, or X's on James Thomson, for instance, or Legouis's on Wordsworth. »

Bell's Miniature Series of great Writers. **Chaucer**, by **Rev. W. Tuckwell.** London, 1904.

Un excellent et compact résumé de ce qu'il faut connaître du vieux poète : une courte biographie, suivie d'une énumération des œuvres avec quelques notes historiques soigneusement établies; puis un exposé très complet et très vivant des Contes de Cantorbéry; enfin les indications grammaticales indispensables pour permettre la lecture de cet écrivain du XIVe siècle. Huit illustrations, toutes utiles et toutes intéressantes, ajoutent leur attrait au substantiel petit volume.

Gulliver's Travels, edited by **G. Ravenscroft Dennis**, London, George Bell and Sons, 1905.

Dans sa série bien connue sous le nom de The York Library, la mai-

son G. Bell et fils publie le chef d'œuvre de Swift. Et l'on peut ainsi grâce au soin achevé de l'impression, grâce aux merveilles que permet le papier « Indien », acquérir pour une somme ridicule, sous un format commode, cet exemplaire d'une édition très bien établie, avec un portrait du Doyen, des reproductions en fac simile de la page de titre des différents ouvrages réunis dans ce volume, et même des cartes destinées à authentiquer les indications données par l'immortel voyageur ou à faciliter aux explorateurs aventureux la re-découverte de Balnibardi, de Laputa ou de la Terre des Houyhnhnms.

G. Williamson, Litt. D. — **Milton** (*Bell's Miniature Series*). London, George Bell and Sons.

Ce petit volume très simple et très modeste contient tout l'indispensable, et un peu plus que cela, de ce qu'il convient de savoir pour aborder l'étude directe du grand poète. La biographie est un bon résumé des travaux antérieurs; les jugements critiques reproduisent, en le condensant, le meilleur de ce qui a été dit sur Milton. Cinq portraits du poète en excellente photogravure, et deux fac simile intéressants. Une aide fort utile aux étudiants est l'indication de la cote qui permet d'obtenir sans retard, au British Museum, la communication des éditions primitives.

C. S. Fearenside, M. A. — **Classic Tales.** London, George Bell and Sons, 1906.

Ce volume de la York Library donne, sous le format, l'épaisseur et le poids d'un petit in-16, le texte complet de quatre romans parmi les plus célèbres de la littérature anglaise : « Rasselas » de Johnson, « The Vicar of Wakefield » de Goldsmith, « A Sentimental Journey » de Sterne, et « The Castle of Otranto » d'Horace Walpole. Le texte parfaitement clair et de lecture facile, nous a paru établi avec soin.

J. William Draper, L. L. D. — **A History of the Intellectual Development of Europe.** In two Volumes. London, George Bell and Sons, 1905.

Grâce à la York Library, on peut introduire dans sa bibliothèque, pour une somme insignifiante, cet ouvrage dont l'éloge n'est plus à faire. On sait quelle science prodigieuse et quelle hardiesse de pensée font la haute valeur de l'œuvre de l'historien américain.

Alois Brandl und Wolfgang Keller. — **Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft.** Berlin, Schoneberg, 1905. Mit vier Bildern.

Bien des choses dignes d'attention, et comme toujours une foule de renseignements utiles dans ce quarante et unième volume publié par la Société Shakespearienne allemande. Parmi les études les plus importantes, une dissertation de Hugo v. Hofmannsthal sur les « rois et les grands personnages » de Shakespeare; de Ferdinand Gregori, la suite d'une étude sur « Shakespeare et la scène allemande »; — puis, entre autres choses, des recherches sur les sources de « Coriolanus » et de « Cymbeline »; sur

les premiers emplois du vers blanc, à propos d'une traduction de l'Enéide (Chant IV) par Surrey. — De très nombreuses notes ou comptes rendus, parmi lesquels on lit avec plaisir les brillantes pages de Maeterlinck sur le « Roi Lear », avec l'ingénieux paradoxe par lequel Maeterlinck prétend expliquer l'abondance des cas de folie dans le théâtre de Shakespeare.

Tout ce qui a été publié, de Shakespeare ou sur Shakespeare, ou à l'occasion de ses contemporains, au cours de l'année 1904, dans chacun des pays de l'Europe et en Amérique, se trouve indiqué, et le plus souvent, apprécié dans ce précieux recueil de renseignements.

La page de titre annonce quatre gravures ; nous n'en avons rencontré dans le volume que trois, dont un portrait de Shakespeare, par un sculpteur allemand, qui nous présente un personnage assez nouveau. Le grand dramaturge y ressemble à un honoré professeur, de type teuton assez accentué, qui aurait maigri et pâli dans de longs travaux d'érudition.

Léon Morel.

Revue des Revues

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

DIX-SEPTIÈME SIÈCLE (*Suite*).

La Bruyère. — Essai sur L. B. et l'apologétique littéraire du XVIIe s. à nos jours. L. B. l'a fait dévier dans une périlleuse direction, car il n'a pas donné à sa démonstration un fondement psychologique; il l'a déduite d'un dogme métaphysique que les incrédules combattaient avec ardeur [J. Roger-Charbonnel, *Ann. de philos. chrét.*, mai 02, pp. 139-165, juin, pp. 270-301, juill., pp. 415-458]. Paru depuis en volume (Picard, 1903, 8° ; cf. *Revue Universit.*, 1903, II, 418-9).

Commentaire. — *De la société et de la conversation*, n° 44. La Br. emploie le mot nourriture; sens du mot dans les textes d'auteurs juridiques ; les études de droit qu'avait faites La B. [Gaston May, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1904, 586-93].

En quoi la « critique » de La B. concorde avec celle de Bayle [L. Delaruelle, *Rev. Universitaire*, mai 1906, 18-21].

La médecine et les médecins dans La B. [Dr H. Fauvel, *Chron. médic.*, 1-5-05, 313-5].

Sur la monographie publiée par M. P. Morillot dans la collection des *Grands Ecrivains Français* (Hachette, 1904, in-12°), cf. M. A. Rébelliau, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1904, 673-9 et M. G. L., *Rev. U.*, 1904, II, 46-7. — L'étude de M. A. Charaux, *Etudes franciscaines*, 1904, 69-77, 283-300, est moins considérable.

La B. et l'art de la prose. M. G. Lanson, dans l'étude qu'il fait de la phrase du grand siècle, consacre un article à la phrase ferme et originale de La B., qui abandonne les coupes oratoires, recherche les coupes imprévues, saisissantes, et fait porter sur le mot tout le poids de la phrase. M. G. L. analyse en détail les procédés par lesquels L. B. satisfait à ses deux préoccupations essentielles : l'intention pittoresque et l'intention spirituelle [*Ann. pol. et litt.*, 24-9-05, 205-6].

La Calprenède. — Leçon de M. Ab. Lefranc [*Revue des cours et conf.*, 8-2-06].

La Fontaine. — Pour quelle raison et à quelle date il cessa d'être maître des eaux et forêts, par M. E. Jony [*Mém. de la soc.*

des sc. et des arts de Vitry-le-F., t. XXIII, 543-76, et brochure, 1904, 8°, 34 p.] ; étude résumée *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1905, 173.

La magistrature forestière de La F., par M. Maurice Henriet [*Grande Revue*, 15-5-05, 253-65].

La F. et le quinquina. — La fortune de cette plante jusqu'à ce qu'en 1678 le médecin anglais Talbor arrive à faire accepter partout le nouveau remède. Vers de La F. sur Talbor. Bligny et La F. profitent de la découverte d'un nouveau fébrifuge pour restreindre l'emploi du clystère, du séné et de la lancette [Paul Delaunay, *France médicale*, 25-3-03, 97-104].

Un texte non cité de La F. C'est la Préface d'un « *Recueil de poésies chrétiennes et diverses*, dédié à Mgr le prince de Conty, par M. La F., Paris (Pierre le Petit), 3 v. in-12°, 1671 ; les pièces ont été republiées, non la préface. Rectification des erreurs de Walckenaër et de Brunet à ce sujet. Ad. Regnier disait que La F. n'avait en cette préface rien mis ou à peu près rien que son nom, et qu'elle était plutôt due à Nicole. Il y a 24 pièces de la F. dans cette anthologie, et la discussion est inutile devant la citation intégrale du texte de la préface (p. 371-9) ; la langue et l'esprit de La F. se trahissent à chaque page ; plusieurs passages de ce texte se retrouvent dans d'autres ouvrages de lui, et l'on ne voit pas Nicole disant : « Il faut s'élever au-dessus des règles, qui ont toujours quelque chose de sombre et de mort. » [P.-P. Plan, *Merc. de Fr.*, fév. 03, 365-80].

Commentaire. — III, 1. *Une version italienne de la fable : Le Meunier, son fils et l'âne*, dans un sermon de S. Bernardin de Sienne ; texte de cette version, d'après une rédaction de 1427 ; les personnages sont deux moines, l'un âgé, l'autre jeune. C'est peut-être B. de S. qui a donné de lui-même une nouvelle forme à ce conte très ancien, dont on ne peut décider s'il vient d'Orient ou d'Occident [*Actes de l'Ac. nat. des sc., b. lett. et arts de Bordeaux*, 1901, pp. 147-155]. Bibliographie des versions européennes ; les traits communs avec la version arabe d'Ibn-Saïd (xive s.), la version turque du roman des quarante vizirs, et la version espagnole (Don Juan Manuel), peuvent faire croire à une origine arabe; mais elle manque dans Jacques de Vitry, dans Jean de Capoue, qui étaient en rapport avec l'Orient. M. E. Bouvy conclut que cette forme nouvelle est plus probablement personnelle à Bern. de S. [*Bull. ital.*, 1902, pp. 97-107].

VII, 11. *Le curé et le mort.* J.-B. Choart ; l'incident de salon à Magny ; La F., bousculé, empêché par le curé de réussir une prévenance galante qui n'eût pas été appréciée, à cause d'une défaillance de propreté, crut à une mystification et se vengea par la fable qu'il écrivit, à la fin de février ou au commencement de

mars 1672 [Aug. Rey, *Bull. de la Soc. d'Hist. de Paris*, 1905, 86-95].

IX. 2. *Les deux pigeons*, et IX, 4, *Le gland et la citrouille*, explication de tous les changements de mètres, par M. Grammont, *Le vers français* (*Rev. des langues romanes*, 1904, dans le volume, pp. 111-23).

IX. 8. *Le Vieillard et les trois jeunes hommes*. Sa composition ; c'est aux lettres de Sénèque à Lucilius que La F. a fait la plupart des emprunts ; l'imitation doit être accidentelle ; La F. aurait lu récemment les lettres à L. dans l'ensemble ; comment il faudrait, contrairement au commentaire de l'édition des Grands Ecrivains interpréter le vers : « Tout établissement vient tard et dure peu » [Mario Roques, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 05, 227-32].

La vie des animaux et la morale dans les fables. La F. ignore a morale et les bienséances; il n'a pas plus d'illusions sur l'humanité que Machiavel ou Spinoza; il a l'esprit sain, ingénu, il vit pour vivre, écrit pour écrire, près de la vie comme une femme et comme un peintre. Interprète de la nature, il a vu plus qu'il n'a observé ; il n'a jamais rectifié une légende d'histoire naturelle. Les fourmis n'enterrent pas leurs morts; elles les rejettent tous au même endroit; elles ne font pas de provisions pour l'hiver, puisque l'hiver elles dorment ; et les cigales meurent à l'automne mangées par les fourmis ; le trou de l'escarbot est trop petit pour recevoir un lapin ; confusion des frelons avec les abeilles, etc. ; il connaît bien la chasse à courre mais ignore la fauconnerie (des erreurs sur le milan) ; il trouve étonnant un saumon dans une rivière ; le *gland et la citrouille* : il y a des cédrats de vingt livres ; il ne lisait pas les livres où pouvaient se trouver quelques notions sur les bêtes, bref, la nature chez lui est délicieuse (« L'ombre et le jour luttaient dans les champs azurés ») ou amusante, mais souvent vague. — M. R. de Gourmont classe les sentences de La F. (p. 34-6); l'idée de devoir est tout à fait absente ; en racontant les jeux de la vie, La F. fait un manuel de découragement, de scepticisme, d'ironie, de naïveté, et les contradictions ne manquent pas : quelques sentences aussi dans les *Contes* ; le goût de la morale vient avec l'âge : le XIIe livre des *Fables* se trouve être trop didactique. Avant tout, il joignait à l'indifférence religieuse l'habitude des jouissances sensuelles [*Merc. de Fr.*, 15-10-05, 510-23, 1-11-05, 24-39].

« *Ragotin* » *et le vers romantique*. — Toutes les coupes de V. Hugo, même les plus rares s'y trouvent représentées : le vers ternaire : « maudit château, maudit amour, maudit voyage » (1246); le contre-rejet d'une seule syllabe à l'hémistiche : « On ne le peut pas ; *mais* comme l'on sait son rôle » (774) ; le rejet monosyllabique : « car la défunte était *laide* ; et de bonne foi... » (1336).

C'est une question de fréquence ; il y a des tendances chez les classiques, qui ont rendu acceptables les hardiesses des romantiques [M. Grammont, *Rev. des lang. rom.*, 1903, pp. 5-29].

Editions et commentaires de La F. au XVIII[e] s. Al. Francois, *La Grammaire du purisme et l'Académie au* XVIII[e] s., p. 59, 121-2, 124, 177, 201-2, 249, 265-7 (1).

La Rochefoucauld. — Sa blessure au combat de la porte Saint-Antoine [F. Mathieu, *Chron. méd.*, 1904, 529-33].

Sur *La clef des maximes de La R.*, par M. E. Dreyfus-Brisac, cf. *Rev. d'Hist. Litt.*, 04, 686-8 (M. Ed. Droz), *Rev. Universit.*, fév. 05, 138-9 (M. G. Lanson), et *Rev. Latine*, 25-0-04, 385-98 (M. E. Faguet).

Les tendances philosophiques et religieuses. Cousin et M. Brunetière ont exagéré ses attaches jansénistes ; sa philosophie est un naturalisme épicurien ; par l'importance qu'il reconnaît à l'humeur, au tempérament individuel, la liberté morale est bien compromise. Il est « libertin » et individualiste. J. Roger-Charbonnel, *Ann. de philos. chrét.*, sep. 1903, pp. 493-505.] — Étude de M. A. Charaux, *Etudes francisc.*, 1903, 455-75.

La R. et l'art de la prose. M. G. Lanson, dans son étude des *Formes fixes de la prose au* XVII[e] s. (portraits et maximes), dégage par l'analyse une dizaine de procédés parmi ceux qu'ont pratiqués les auteurs de maximes, si nombreux alors : « on en fait sans y penser » (Sévigné) [*Ann. polit. et litt.*, 15-10-05, 254-6].

Maintenon. — Son lieu de naissance est bien Niort (28-11-1635). M. B. de Rollière possède la photographie de son acte de baptême, avec celui de M[me] de Montespan [*Interméd. des cherch. et cur.* 1902, col. 596]. Le contrat de mariage de ses parents a été publié par M. de Boislisle en 1897 (*Bull. hist. et philos. du Min. de l'I. P. et B.-A.*, pp. 88-90). — Du livre de M. d'Haussonville : *Les Mém. de M[lle] d'Aumale sur M[me] de M.*, quelques pages, concernant la dernière maladie de M[me] de M. ont été reproduites dans *Le Carnet*, avril 02, pp. 5-11. — Cf. un résumé de M. E. Faguet, *Rev. lat.*, 1902, pp. 425-435.

L'origine loudunaise des d'Aubigné. Le plus ancien membre qu'on rencontre de cette famille est Jean Daubigny, cordonnier, 1493 [R. Drouault, *Bull. hist. et philos. du Com. des trav. hist.*, 1903, 107-11].

Sur la correspondance de M[me] de M. avec Mme de Caylus, après la mort de Louis XIV (publiée par le comte d'Haussonville,

(1) La thèse de M. François n'est pas un périodique ; mais elle manque d'index ; il peut être utile à d'autres d'avoir ces références que j'ai conservées de ma lecture.

Rev. des D.-M., 1-5-04, 95-136), les *Souvenirs de Mme de M.* (publiés par MM. d'Haussonville et G. Hanotaux, t. III, 1904, C. Lévy, cf. *Merc. de Fr.* 15-1-05, 263-4), M. A. Rebelliau donne une étude d'ensemble qui fait état de toutes les publications antérieures [*Revue Bleue*, 3 et 10-2-06, 136-9, 168-71].

Mairet. — Sur l'édition critique, donnée par M. J. Marsan, de *La Sylvie*, Paris, 1905, in-12, cf. *Rev. d'H. Litt.*, 1906, 163-4 (M. G. Lanson).

Maynard. — Étude biographique et littéraire par M. Pierre Lafenestre, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1903, 457-77. Une thèse de doctorat de M. Drouhet, paraîtra prochainement, où sera proposée une solution du « problème des deux Maynard ».

La correspondance de François M., président au présidial d'Aurillac, qui avait été publiée en 1652 (Paris, Toussaint-Quinet), a paru de nouveau dans le *Bull. hist. et philol. du Comité des trav. hist.*, 1900, 347-89, par les soins de M. Durand-Lapie..

Malherbe. — L'étude de M. Alb. Counson, sur les sources françaises de M., parue dans la *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1903, 590-609, a été reproduite dans le volume du même auteur : *Malh. et ses sources*, Liège, 1904, in-8°, à propos duquel on se reportera aux notices de la *Rev. Universit.*, 1905, I, 320-1 (M. G. Lanson), de la *Rev. d'Hist. Litt.*, 1905, 717-9 (M. J. Vianey), et de la *Rev. de la Renaiss.*, 1905, 119-20 (M. Souriau ; réponse de M. Counson, *ib.*, 181-3, et réplique de M. S., 183).

Commentaire. — « Et rose elle a vécu — ». Au 5e acte de l'*Écossaise* de Montchrestien, on lit ce vers : Les roses des jardins ne durent qu'un matin. L'*Écossaise* est antérieure aux stances [M. Schultz-Gorn, *Zeitsch für fr. Spr. u. Litt.*, t. XXVI, 92-4].

Un ami et correspondant de M. à Draguignan, Esprit Fouque, sieur de la Garde [F. Mireur, *Bull. de la Soc. des études*, Drag., 02-03, 309-78].

Éditions et commentaires de M. aux XVIIe, XVIIIe et XIXe s. A. François, *La Gramm. du purisme et l'Acad. au* XVIIIe, p. 59, 122, 179, 196-7, 254-5, 264-5.

HENRI CHATELAIN.

Chronique du mois

Le baccalauréat au Congrès des professeurs. — L'examen de carrière; — L'examen intérieur; — L'opinion de M. Gréard; — Un mot de Victor de Laprade. — Les fêtes de l'enseignement des jeunes filles et les sanctions qu'elles appellent.

Après l'enquête si consciencieuse de la *Revue Universitaire* sur le baccalauréat, on pouvait croire que tout était dit et qu'on venait trop tard... Et pourtant les discussions ont repris plus vives et plus animées au Congrès de la Fédération nationale des professeurs des lycées.

Contrairement à ce qui se passe d'ordinaire dans les assemblées où les réformes et même les changements décorés du nom de réformes ont le don de fasciner et d'entraîner les masses, le projet de suppression du baccalauréat n'a même pas obtenu un succès d'estime.

2796 voix en effet contre 129 et une abstention se sont prononcées pour le maintien du régime actuel, c'est-à-dire de l'examen extérieur.

Ainsi les professeurs ne tiennent pas du tout à faire passer dans l'établissement cette sorte de baccalauréat diminué et honteux qui s'appellerait désormais un certificat d'études.

Si encore ce certificat d'études devait être désormais exigé de tous! Mais le projet qu'on a publié maintient la liberté de l'enseignement secondaire pour les laïques. Il ne la refuse qu'aux congrégations. Et, tout en accordant aux établissements privés le droit de vivre, comme il ne va pas jusqu'à leur donner, par surcroît, la collation des grades, il faut bien garder à ces grades les garanties d'un examen public et d'un diplôme d'État.

Or les professeurs de l'Université sont convaincus — et ils n'ont pas tort — que « le régime du certificat d'études conféré dans les seuls établissements de l'Etat et d'un baccalauréat pour les élèves de l'enseignement libre ne peut manquer de donner du prestige à celui-ci. » Il faut, en effet, que les étatistes s'en rendent bien compte. Dans la voie du monopole il n'est pas possible de s'arrêter à mi-chemin. Le baccalauréat subsistant pour l'enseignement libre, ce sera l'appât recherché non seulement par les élèves de cet enseignement mais par les élèves même des établissements publics, ceux auxquels vous n'aurez pas délivré le certificat d'études, ou qui l'auront dédaigné comme inférieur aux épreuves publiques du baccalauréat.

La suppression absolue du baccalauréat n'est possible qu'avec la suppression absolue de l'enseignement libre, même laïque, et le rétablissement complet du monopole d'État. Mesure radicale assurément, mesure anti-libérale au premier chef, mais au moins mesure logique et où tout se tient.

Le projet hybride qu'on nous présente qui donne à l'État un demi-monopole, aux autres une demi-liberté tournerait bien vite contre l'enseignement de l'État lui-même. C'est ce qu'a parfaitement compris le congrès des professeurs : « La substitution d'un examen intérieur entraînerait à la fois un abaissement du niveau des études et une diminution de l'indépendance des professeurs. »

***

Un certificat d'études contesté, amoindri dès l'origine aboutirait fatalement à l'abaissement du niveau des études et préparerait très vite l'établissement des examens de carrière. Mais l'examen de carrière est précisément la pire des solutions. Il a été jugé il y a vingt cinq ans et presque unanimement condamné par l'Université tout entière et en première ligne par les professeurs de l'enseignement supérieur.

Si l'examen de carrière, écrivait à ce sujet M. Gréard, porte sur les mêmes matières que le baccalauréat et si la réforme n'implique qu'un changement de juges, quel autre effet pourrait-il avoir que de remplacer un jury compétent par un jury qui le serait moins? S'il porte au contraire sur des matières différentes, si la guerre, la marine, les grandes administrations publiques ne demandent plus aux jeunes gens qui se présentent que des connaissances techniques et professionnelles, que devient la culture générale, que deviennent les études elles-mêmes découronnées, dépourvues à la fois de prestige et de sanction? « Dans cette Babel d'examens, ajoutait M. Gréard, ajustés aux besoins des moindres carrières, que deviendrait la communauté des idées puisées aux larges sources qui fait la cohésion et l'unité patriotique d'une nation? »

L'examen intérieur dans la grande enquête de 1884 n'avait pas eu, du reste, plus de succès que l'examen de carrière. Sur dix-sept conseils académiques consultés, seize l'avaient formellement repoussé. Un seul, le Conseil académique de Paris, avait émis un vote de principe favorable tout en déclarant que la réforme n'était pas, quant à présent, réalisable. Et comme le projet actuel maintient l'enseignement libre, cette réforme n'est pas aujourd'hui plus réalisable qu'en 1884.

Et puis donnera-t-on à tous les lycées et à tous les collèges de plein exercice la faculté de délivrer des certificats d'études avec les sanctions qu'ils comportent? Ou en fera-t-on un privilège pour quelques-uns?

Dans le premier cas, ce sont les certificats mis au rabais à la portée d'un chacun. La prospérité d'une maison se mesurant à

ses succès, ce sera entre établissements un concours permanent à qui fera le plus de certifiés.

Dans le second cas, si l'on refuse à certains établissements le privilège de délivrer les certificats, à quelles sollicitations l'Etat ne sera-t-il pas en butte pour l'extension ou la suppression du privilège?

Et ces luttes d'indulgence ne seront-elles pas avivées encore par les plaintes des familles qui voudront qu'on mette l'examen intérieur à la portée de tous? « Laissez, disait Victor de Laprade, laissez aux lumières des parents dans les classes les plus riches et les plus éclairées, à leur zèle pour la science pure, à leur goût de la distinction intellectuelle le soin de fixer le niveau des études classiques et je vous réponds que, dans quinze ans d'ici, la grande masse de nos fils de famille saura lire, écrire et compter. »

Aussi n'est-il pas étonnant que le Congrès des professeurs composé d'hommes qui mettent, comme on dit, la main à la pâte et dont nul ne saurait contester la compétence et l'expérience, ait demandé le maintien actuel de l'examen extérieur. Ce n'est pas, comme ils l'ont dit, au moment où le baccalauréat donne les meilleurs résultats qu'il convient de le supprimer. Et si des modifications doivent être apportées à son fonctionnement, encore convient-il de ne les y introduire qu'après avoir consulté le corps enseignant et sur avis conforme du Conseil supérieur de l'Instruction publique.



On va fêter, les 17 et 18 mai, les vingt-cinq ans de l'enseignement secondaire des jeunes filles. C'est en 1882, en effet, que la Chambre des Députés et le Sénat, adoptant définitivement les projets remaniés et fondus de Camille Sée et de Paul Bert, décidèrent qu'il serait fondé par l'État, avec le concours des départements et des villes, des établissements destinés à l'enseignement des jeunes filles. Ce sera aussi et surtout la fête de l'École normale de Sèvres. Si l'enseignement nouveau a pu grandir et prospérer sans heurt et sans accroc, à égale distance de la routine et des innovations hasardeuses, on le doit en grande partie à ces Sévriennes, ouvrières de la première heure, dont les cheveux commencent à blanchir mais dont l'âge n'a encore amorti ni le zèle ni la foi.

On dira, au cours de ces fêtes, leurs mérites et leurs services. On les couvrira de fleurs. On ne manquera pas de faire remarquer que cet enseignement, si prospère par le nombre des établissements créés et l'accroissement continu de la population scolaire, est en même temps celui qui coûte le moins à l'État. Les internats, par exemple, qu'on hésitait à créer au début et qu'on jugeait prudent de laisser à la charge des villes ont dépassé toutes les espérances et sont partout une source de profits pour les villes qui ont eu le bon esprit de les fonder.

Mais à ces beaux morceaux d'éloquence, à ces compliments de parade, je voudrais qu'on ajoutât des sanctions plus substantielles.

Dans les lycées de garçons le mouvement des retraites assure automatiquement un avancement régulier au personnel. Mais le personnel des lycées de jeunes filles est encore trop jeune pour qu'on puisse commencer à dégager les cadres. Il faut tous les ans solliciter un crédit spécial et le Parlement, qui a voté sans phrases 5 à 6 millions pour porter de 9 000 à 15 000 francs l'indemnité de ses membres, se croit très généreux quand il a jeté une aumône de 20 000 francs dans la bourse qu'on lui tend pour accorder quelques promotions aux lycées et collèges de jeunes filles.

Et enfin, cette retraite pour laquelle elles subissent régulièrement des retenues, les professeurs-femmes seront-elles en mesure de l'atteindre, si on leur applique la loi de 1853 qui avait été faite exclusivement pour des hommes? Combien d'entre elles seront capables de satisfaire à la double exigence des trente ans de services et des soixante ans d'âge?

Si l'on veut donc que de ces noces d'argent il reste autre chose que le souvenir d'un beau feu d'artifice oratoire, il faut songer aux promotions et aux retraites, c'est-à-dire au présent et à l'avenir de celles qui ont fondé et sécularisé chez nous l'enseignement de la femme.

ANDRÉ BALZ.

Échos et Nouvelles

La question de l'assimilation des professeurs de collège devant la Commission extra-parlementaire. — Dans la séance du 21 mars, cette question a donné lieu à un très long débat dont M. Liard a ainsi résumé la conclusion :

« Dans la proportion de 20 °/₀, les professeurs du 1er ordre des collèges communaux qui satisferont aux conditions (y compris celle de la durée des services), établies pour les nominations de chargés de cours par le décret du 13 mai 1905, pourront être, au choix, nommés chargés de cours. Et, pour éviter de constituer une section supérieure à part, on pourra les laisser dans le cadre des professeurs de collège, à leur rang d'ancienneté, en mettant sur le tableau leur nom en italique, avec la mention « traitement de chargé de cours ». Ainsi, soit pour les promotions à l'ancienneté, soit pour les promotions au choix, ils resteront en concurrence avec leurs collègues ».

La Commission a adopté d'abord le principe de cette mesure, puis la proportion de 20 °/₀.

Congrès national des professeurs des lycées de garçons et du personnel de l'Enseignement secondaire féminin. — Le Congrès de Pâques s'est réuni, dans la salle des fêtes du lycée Louis-le-Grand, sous la présidence de M. Fédel, président de la Fédération, assisté de M. P. Morizet, secrétaire général, et de M. Abry, secrétaire de séance.

Après avoir entendu et souvent applaudi un important discours du président, le Congrès a commencé ses travaux qui se sont continués pendant deux jours (vendredi et samedi). Après avoir remercié les membres du bureau et les collègues qui ont défendu avec énergie dans la Commission extra-parlementaire et devant elle les vœux de la Fédération nationale, il a engagé le bureau « à continuer ses démarches pour obtenir du Parlement le vote des crédits nécessaires aux relèvements de traitements adoptés par la Commission ».

Il a ensuite adopté un grand nombre de vœux dont voici les principaux :

Le Congrès émet le vœu que jamais et en aucun cas un professeur ne puisse se voir refuser un avancement ou infliger une disgrâce en raison de l'attitude de son Amicale ou de son attitude personnelle dans cette Amicale. Il donne mandat à son bureau de présenter cette motion

à M. le Ministre de l'Instruction publique, en signalant à son esprit d'équité démocratique le fait grave qui l'a déterminée, et en le priant d'accorder toutes les réparations nécessaires [1].

Renouvellement des vœux antérieurs sur le professorat adjoint, sur la question des délégués, sur la question des déplacements.

Sur les notes secrètes et les inspections, le vœu de 1906 est renouvelé, avec addition de ce considérant :

« Le Congrès, regrettant que, dans un trop grand nombre de cas, communication intégrale des notes et rapports écrits contenus dans leur dossier n'ait pas été faite aux fonctionnaires, et que la législation reste obscure sur ce point... »

et ainsi complété :

« A une époque déterminée de l'année, le dossier de chaque professeur lui sera communiqué d'office. En outre, communication de ce dossier lui sera donnée à tout autre moment sur demande spéciale. »

Un vœu nouveau est émis sur la question des inspections générales : « que le Ministre choisisse les inspecteurs généraux parmi les universitaires les plus qualifiés par leur compétence scientifique et professionnelle. »

Rappel du vœu relatif aux conseils d'administration des lycées (on a fait remarquer que le Recteur d'Alger a déjà fait entrer des professeurs dans ces conseils).

Quelques autres vœux encore : que le nombre des membres du Conseil supérieur et des Conseils Académiques nommés administrativement ou étrangers au corps enseignant ne soit pas augmenté; que le personnel enseignant des Cours secondaires de jeunes filles reçoive effectivement les traitements et le montant des promotions qui correspondent au classement des fonctionnaires sur les divers tableaux; que l'État accorde la remise complète des frais d'externat, dans les collèges et cours secondaires de jeunes filles, aux enfants des fonctionnaires de l'enseignement secondaire en activité, en retraite ou décédés, comme il l'a accordée, par la loi du 31 janvier 1907, aux enfants des fonctionnaires de l'enseignement primaire.

Une discussion beaucoup plus large s'est engagée sur la question du baccalauréat : elle s'est terminée par l'adoption du vœu suivant :

Le Congrès, considérant : 1° Que le maintien du baccalauréat n'implique en aucune manière celui du recrutement actuel de l'enseignement secondaire ou des programmes actuels; qu'il peut cesser d'être un privilège de classe, si toutefois il en est un, dès que les conditions actuelles de ce recrutement seront modifiées;

1. Allusion à un avancement refusé à un professeur du lycée de Grenoble, membre du bureau de l'Amicale de ce lycée, et désigné à ce titre pour prendre part à une démarche relative aux mouvements d'interclasse.

2° Qu'il est socialement utile qu'à l'entrée des carrières libérales il y ait un examen sérieux témoignant d'une solide culture générale;

3° Que la suppression du baccalauréat aurait pour conséquence nécessaire l'établissement d'une série de cours préparatoires aux diverses carrières et aux diverses Facultés, ce qui empêcherait absolument les professeurs de travailler d'une manière désintéressée à former l'esprit de leurs élèves;

4° Que la substitution d'un examen intérieur à un examen public entraînerait à la fois un abaissement marqué du niveau des études, et une diminution de l'indépendance des professeurs en créant entre les divers établissements une sorte de rivalité d'indulgence;

5° Que ce système de l'examen intérieur a été supprimé en 1847 à la suite d'abus nombreux qui s'étaient produits;

6° Que le régime d'un certificat de fin d'études, conféré dans les seuls établissements de l'État, et d'un baccalauréat pour les élèves de l'enseignement libre, ne peut manquer de donner du prestige à l'enseignement libre, qu'il semble au premier abord de nature à gêner;

7° Considérant enfin que ce n'est pas au moment où le baccalauréat donne les meilleurs résultats qu'il convient de le supprimer;

Émet le vœu : 1° Que l'on maintienne le régime actuel de l'examen extérieur;

2° Que les modifications à y apporter ne touchent qu'à son fonctionnement, et ne soient introduites qu'après la consultation du corps enseignant, et sur l'avis conforme du Conseil supérieur.

Enfin la séance de vendredi soir s'est terminée par une discussion sur les examens de passage et par le vote des conclusions que voici :

Le Congrès, considérant que l'examen de passage n'est guère aujourd'hui, selon l'expression de M. Couyba (rapport sur le budget de 1907, p. 77), qu' « une formalité platonique sans sanction », puisque l'administration, malgré les dispositions du règlement, ne tient en général aucun compte de l'avis des professeurs;

Que cependant la nécessité de l'examen de passage ressort de la circulaire du 28 septembre 1880;

Que la circulaire du 27 mai 1890, qui rappelle les mêmes principes, énonce que « l'admission dans la classe supérieure est prononcée par le chef de l'établissement sur l'avis collectif et concerté de tous les professeurs de la classe réunis »;

Considérant d'ailleurs que, dans certaines académies, en particulier dans celle de Grenoble, une décision rectorale (Grenoble, janvier 1905) est venue confirmer cette interprétation;

Considérant enfin que l'existence d'un examen de passage sérieux est absolument indispensable entre le premier et le second cycle;

Émet le vœu : 1° que l'administration rappelle aux chefs d'établissement les circulaires précitées, en les interprétant de la manière suivante : le passage des élèves dans la classe supérieure est délibéré en conseil de classe; la décision est prise au scrutin secret si la demande en est faite, ou à mains levées, l'administration ayant une voix comme tous les professeurs intéressés; en cas de partage égal, la voix de l'administration est prépondérante; l'administration est liée par la décision du conseil de classe;

2° Que les dispositions relatives à l'enseignement secondaire mascu-

lin soient étendues par voie de règlement à l'enseignement féminin;

3° Que tout élève qui n'a pas satisfait à l'examen de passage en juillet soit astreint à passer cet examen s'il veut entrer dans la classe supérieure, même s'il rentre au lycée après la date officielle de la rentrée, et qu'il ne puisse, s'il est refusé par le conseil des professeurs d'une division, entrer dans une autre division de la même classe.

Nous reviendrons dans notre prochain numéro sur la suite de ces débats et sur la scission provisoire qui s'est produite entre la Fédération des professeurs de collège et celle des professeurs de lycée.

Congrès de la Fédération des Amicales des professeurs de collège. — Ce Congrès s'est tenu au lycée Louis-le-Grand, les vendredi 5 et samedi 6 avril.

La première séance s'est ouverte le vendredi matin, sous la présidence de M. Bonin. Le président a rappelé les démarches faites par le bureau auprès du Ministre, de l'Administration centrale et d'un certain nombre de membres du Parlement. Il a expliqué comment l'opposition des représentants de la Fédération des professeurs de lycée et des membres de l'Enseignement secondaire des jeunes filles a pu contribuer à amener l'échec devant la Commission extra-parlementaire des propositions des professeurs de collège relatives au maximum de stage et à l'unification des traitements. Il a ajouté que sur ces questions la Chambre aura encore à se prononcer et que par conséquent la situation n'est pas irrémédiablement compromise.

L'après-midi du même jour a été remplie par des séances de commissions.

Le samedi, les rapporteurs des commissions ont soumis au Congrès un certain nombre de vœux qu'il a adoptés :

Maintien du baccalauréat comme examen extérieur et introduction dans les jurys des professeurs de collège;

Vœu renouvelé pour la nomination de professeurs dans les conseils d'administration;

Vœu demandant que les décisions des conseils de discipline soient exécutoires aussitôt qu'elles auront été rendues;

Vœu demandant que les conseils universitaires soient consultés sur toute modification de programmes;

Rappels de vœux sur les retraites et les frais d'études.

Sur la question des indemnités de résidence, le Congrès a adopté d'abord la motion suivante :

« Le Congrès, tout en manifestant le désir que l'augmentation des traitements ne soit pas donnée aux professeurs sous la forme d'indemnités de résidence, passe à l'étude d'un projet, pour le cas où le principe des indemnités serait admis par la Commission. » Et dans cette hypothèse, après discussion de divers projets, il a émis le vœu que le maximum de cette indemnité soit de 600 francs, le minimum de 300 francs, et qu'elle soit à la charge de l'Etat.

Quelques autres vœux encore : que la réduction de stage de deux ans adoptée par la Commission extra-parlementaire soit étendue à la sixième classe ; que les promotions au choix soient réparties dans les Académies au prorata du nombre des professeurs admissibles à la promotion.

L'élection pour le bureau a eu lieu (M. Bonin, ayant déclaré ne pas se représenter, a été nommé par acclamation président honoraire) et aussitôt élu il s'est ainsi constitué :

Président : M. Lévy (Auxerre); — *Vice-Présidents :* MM. Clavière (Dunkerque), Delaroue (Melun); — *Secrétaires :* MM. Pujol (Mauriac), chargé du *Bulletin*, Herbert (Bernay), Charpentier (Fontainebleau); — *Trésorier :* M. Moguez (Coulommiers).

Avis relatif à l'Agrégation de grammaire. — Plusieurs candidats à l'agrégation de grammaire ont demandé dans divers centres d'examen :

1° si la composition comprenant l'étude grammaticale d'un texte grec, d'un texte latin, d'un texte français, comportera aussi des questions de métrique?

2° si la traduction de quelques lignes d'ancien français, qui doit faire partie de la même composition, devra être accompagnée de remarques diverses?

En réponse à ces questions, on croit devoir faire connaître aux candidats que, suivant l'avis du jury :

1° L'étude grammaticale susvisée ne comportera pas de questions de métrique;

2° La traduction du texte d'ancien français ne devra être accompagnée de remarques d'aucune sorte.

Excursion scolaire. — Pendant les dernières vacances de Pâques, douze élèves du lycée de Nice et quatre professeurs, guidés par M. Marchioni, professeur d'italien, ont fait à Pise et à Florence une excursion pleine d'intérêt.

Après avoir visité les monuments célèbres de Pise, ils ont fait un séjour d'une semaine à Florence où ils ont admiré les richesses d'art des Uffizi, du Palais Pitti, de l'Académie des Beaux-Arts, du Bargello, etc. Grâce à l'aimable intervention de l'ambassadeur de France à Rome, la caravane du Lycée de Nice a obtenu du Ministère de l'Instruction publique d'Italie l'autorisation de visiter les divers musées gratuitement.

Élèves et professeurs sont rentrés enchantés de leur voyage en Toscane.

Fêtes scolaires. — Brillante fête au lycée de Constantine : fête de « l'Union sportive » et de « l'Ami de l'arbre ».

Les élèves du lycée de Bar-le-Duc ont donné au théâtre muni-

cipal, le 27 avril dernier, une charmante soirée musicale et littéraire, au profit d'une œuvre de solidarité éminemment intéressante : l'« Œuvre des Colonies scolaires de Vacances ». Le programme, très heureusement varié, a beaucoup plu ; les jeunes lycéens ont recueilli d'unanimes applaudissements et la recette a été fort belle. — C'est une généreuse initiative dont il faut féliciter le proviseur, M. François, et qu'on ne saurait trop encourager.

Nouvelles diverses. — Un mouvement a eu lieu dans le provisorat à la suite de la retraite de M. Staub, proviseur du lycée Buffon et du décès de M. Bazin de Bezons, proviseur du lycée Lakanal.

M. Staub est remplacé au lycée Buffon par M. Breitling, proviseur du lycée Saint-Louis. M. Crevaux, proviseur du lycée de Lille, est nommé au lycée Saint-Louis, et M. Ferté, proviseur du lycée de Nancy, au lycée Lakanal.

M. Salé (Tourcoing) est nommé proviseur à Lille ; M. Windenberger (censeur à Grenoble), proviseur à Tourcoing ; M. Chacornac, proviseur à Nice, à Nancy ; M. Mounier (Niort) à Nice ; M. Robert (Mâcon) à Niort (sur sa demande) ; M. Bellé (censeur à Toulouse), proviseur à Mâcon.

Le *Bulletin de l'Instruction publique* du 4 mai vient de publier le règlement relatif à l'échange, entre la France et l'Autriche, *d'assistants* appelés à enseigner la langue allemande ou française dans les lycés et collèges de ces deux pays. Les écoles secondaires d'Autriche offrent de recevoir un certain nombre de jeunes gens français qui seront chargés des exercices pratiques de conversation française. De leur côté, les lycées et collèges français admettront des jeunes gens autrichiens chargés d'une tâche analogue. De part et d'autre, les *assistants* s'engagent pour la durée de l'année scolaire.

Le même numéro du *Bulletin* publie une importante circulaire ministérielle relative à la classe d'une heure. Elle nous arrive trop tard pour que nous puissions la reproduire : nous y reviendrons dans notre prochain numéro.

Coopération du Lycée et de la Famille. — Pour continuer ses études sur cette question, M. P. Crouzet, professeur au Collège Rollin, sera très reconnaissant à tous les lecteurs de la *Revue Universitaire* qui voudront bien lui communiquer des documents (études, palmarès, discours de distribution des prix, statuts de sociétés, etc.) sur toutes les tentatives faites dans cette voie.

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — La théorie logique du jugement.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Quels changements peut-on noter dans les idées de Molière, de *L'École des Maris* à *L'École des Femmes*?

Thème latin. — Buffon : De l'art d'écrire (*Pages choisies*, éd. Bonnefon, p. 333, Librairie Armand Colin), depuis : « Selon les différents sujets... », jusqu'à : « ... des parties mortes et détachées. »

Version latine. — Pétrone, *Satiricon*, CXVIII, depuis : « Multos juvenes carmen decepit.... », jusqu'à : « sub testibus fides. »

Thème grec. — Montaigne, *Essais*, liv. II, ch. XIII, depuis : « Quand nous jugeons de l'assurance d'autrui en la mort... », jusqu'à : « le ciel et la terre vont même branle et quand et quand eux. »

Version grecque. — Aristophane, *La Paix*, v. 734 à 754 (*καὶ πρῶτον μὲν μάχομαι...*)

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Étudier dans un morceau de la *Chute d'un Ange*, qu'il faudra choisir assez court, la langue, le style et la versification de Lamartine.

Thème latin. — Bossuet, *Hist. universelle*, IIIe Partie, ch. II, depuis : « Car ce même Dieu... », jusqu'à : « J'ai tâché de vous préparer... »

Version latine. — Quintilien, *Instit. Orat.* liv. II, ch. XII, depuis : « Ne hoc quidem negaverim.... », jusqu'à : « sic laudari disertum. »

Thème grec. — Montaigne, *Essais*, livre III, ch. V, depuis : « Que l'enfance regarde devant elle ; la vieillesse derrière... », jusqu'à : « jusques aux moindres occasions de plaisir que je puis rencontrer, je les empoigne. »

Grammaire. — Étude grammaticale des textes suivants :

1° Ἐγὼ ἐρῶ νῦν. Ἐγὼ τὴν ἀπὸ τῆς ῥητορικῆς πειθώ, ἥτις ποτ' ἐστὶν ἣν σὺ λέγεις καὶ περὶ ὥντινων πραγμάτων ἐστὶ πειθώ, σαφῶς μὲν εὖ ἴσθ' ὅτι οὐκ οἶδα, οὐ μὴν ἀλλ' ὑποπτεύω γε ἣν οἶμαί σε λέγειν καὶ περὶ ὧν· οὐδὲν μέντοι ἧττον ἐρήσομαί σε, τίνα ποτὲ λέγεις τὴν πειθὼ τὴν ἀπὸ τῆς ῥητορικῆς καὶ περὶ τίνων αὐτὴν εἶναι. Τοῦ οὖν ἕνεκα δὴ αὐτὸς ὑποπτεύων σε ἐρήσομαι, ἀλλ' οὐκ αὐτὸς λέγω; οὐ σοῦ ἕνεκα, ἀλλὰ τοῦ λόγου, ἵνα οὕτω προΐῃ, ὡς μάλιστ' ἂν ἡμῖν καταφανὲς ποιοῖ περὶ ὅτου λέγεται. Σκόπει γάρ, εἴ σοι δοκῶ δικαίως ἀνερωτᾶν σε. Ὥσπερ ἂν εἰ ἐτύγχανόν σε ἐρωτῶν, τίς ἐστι τῶν ζωγράφων Ζεῦξις, εἴ μοι εἶπες, ὅτι ὁ τὰ ζῷα γράφων, ἆρ' οὐκ ἂν δικαίως σε ἠρόμην, ὁ τὰ ποῖα τῶν ζῴων γράφων καὶ ποῦ ;

(Platon, *Gorgias*, 453 C.)

2° Interim Romæ principes plebis, jamdiu nequiquam imminentes spei majoris honoris, dum foris otium esset, cœtus indicere in domos tribunorum plebis ; ibi secreta consilia agitare ; queri se a plebe adeo spretos, ut, cum per tot annos tribuni militum consulari potestate creentur, nulli unquam plebeio ad eum honorem aditus fuerit. Multum providisse suos majores, qui caverint, ne cui patricio plebei magistratus paterent ; aut patricios habendos fuisse tribunos plebi : adeo se suis etiam sordere, nec a plebe minus quam a patribus contemni. ...Si plebi respirare ab eorum mixtis precibus minisque liceat, memorem eam suorum inituram suffragia esse et facto auxilio imperium quoque adscituram. Placet tollendæ ambitionis causa tribunos legem promulgare, ne cui album in vestimentum addere petitionis liceret causa. (*Tite-Live*, IV, 25, 9-13).

Sujet proposé par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. Le régime du principat dans l'Italie du XVe siècle.

II. L'Art français pendant le règne de Louis XIV.

III. La Lorraine française.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — EICHENDORFF : *Ahnung und Gegenwart*, la poésie : der armen Schönheit Lebenslauf (à la fin du 11e chapitre du IIe livre).

Thème. — ROMAIN ROLLAND, *Jean-Christophe*, II, le Matin, p. 153, depuis : « Il connut pour la première fois l'affreux chagrin de l'absence », jusqu'à : « Maintenant, il était trop tard... Irréparable ! irréparable ! »

Dissertation française. — Discuter le jugement de Taine sur le dénoûment du *Faust* (*Histoire de la Littérature anglaise*, IV, pp. 381-382).

Dissertation allemande. — « Vielleicht war es der Missmut ob dem jetzigen Geldglauben, der Widerwille gegen den Egoismus, den sie überall hervorgrinsen sahen, was in Deutschland einige Dichter von der romantischen Schule, die es ehrlich meinten, zuerst bewogen hatte, aus der Gegenwart in die Vergangenheit zurückzuflüchten und die Restauration des Mittelalters zu befördern. »

(H. HEINE, *Die romantische Schule.*)

ANGLAIS

Version. — *Spectator*, n° 282 jusqu'à « no manner of estimation ».

Thème. — LA BRUYÈRE, *Caractères*, Des Grands, jusqu'à : « tous sont contents ».

Dissertation française. — Quels sont les caractères communs des « Lake poets » ?

A consulter : LEGOUIS, *Jeunesse de Wordsworth ;* CESTRE, *La Révolution et les poètes anglais.*

Dissertation anglaise. — An English critic says : « Rossetti should have painted his poems and written his pictures ». Comment upon the statement.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — Sur cette pensée de Taine : « La psychologie doit jouer dans toutes les sciences morales le même rôle que la mécanique dans toutes les sciences physiques. »

Devoir de Littérature. — La théorie de l'Art pour l'Art et les romantiques.

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Composition française. — I. « Marot, par son tour et par son style semble avoir écrit depuis Ronsard. » (La Bruyère, ch. *Des ouvrages de l'Esprit*). Apprécier ce jugement.

II. La Rochefoucauld a dit : « Le plus grand défaut de la pénétration n'est pas de n'aller point jusqu'au but, c'est de le passer. » Expliquer et apprécier cette maxime ; puis, en faire l'application au livre même de l'auteur.

Histoire de la Littérature française. — I. Les « turqueries » dans le roman et dans le théâtre au XVIIe siècle (à propos de *Bajazet*).

II. Les ancêtres de Macette dans la littérature : sa descendance.

Composition latine. — I. Quid de illa Senecæ philosophi sententia : « Ubicumque videris orationem corruptam placere, ibi mores quoque a recto descivisse non erit dubium » ?

II. Ostendetis qualem philosophiæ disciplinam et qua arte Horatius in carminibus suis illustraverit.

Histoire de la Littérature latine. — I. Comparer, dans leur composition et leur esprit, le 1er livre de Tite-Live et le XIe chant de *l'Énéide* (ne rien affirmer sans donner les preuves nécessaires, citations, etc.).

II. Décrire les dispositions et le tempérament d'Horace vers l'an 20 av. J.-C., c'est-à-dire à l'époque de la publication du 1er livre des *Épîtres* et de la composition de la plupart d'entre ces *Épîtres* (même observation que pour le 1er sujet).

1. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Grenoble (juin 1906).

LICENCE PHILOSOPHIQUE [1]

Philosophie dogmatique. — I. La pensée et le changement.

II. Marquer les principaux moments du développement moral dans la vie normale de l'homme et rechercher quels principes sont les ressorts de cette évolution.

Histoire de la philosophie. — I. Théorie de la cause finale dans Aristote.

II. Rapports de l'étendue et de la pensée chez Descartes et les philosophes qui se sont inspirés de lui directement.

LICENCE HISTORIQUE [2]

Histoire ancienne. — I. L'œuvre de Solon.

II. L'assemblée du peuple à Athènes à l'époque de Démosthène, composition, fonctionnement, pouvoirs, rapports avec le Sénat et les tribunaux.

Histoire du moyen âge. — I. Rapport de Louis VI et de Louis VII avec les rois d'Angleterre leurs contemporains (1108-1180).

II. La papauté, de la mort d'Innocent IV (1254) à l'avènement de Boniface VIII (1294).

Histoire moderne et contemporaine. — I. L'Impôt du vingtième sous l'ancien régime.

II. L'Unité italienne de 1815 à 1849.

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — Frenssen, *Jörn Uhl*, la page 522 depuis : « Du hast Schweres durchgemacht », jusqu'à : « wenn solch schlichtes, tiefes Leben nicht erzählenswert ist ? »

Thème. — Romain Rolland, *Jean-Christophe*, II, le Matin : la première page, jusqu'à : « le grand père vieillit ».

Dissertation française. — « Dans les fluctuations de ses goûts, Goethe a successivement méprisé le siècle de Louis XIV,

1. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Grenoble (Juin 1906).
2. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Toulouse (Juil. 1906).

détesté le moyen âge, dénaturé Shakespeare; mais jamais, non pas même au temps de l'insolente jeunesse, il n'a renié l'antiquité » (P. STAPFER, *Études sur Goethe*, p. 24. — Libr. Armand Colin.)

Dissertation allemande. — « Die Leute von 1813 finden in Herrn Uhlands Gedichten den Geist ihrer Zeit aufs kostbarste aufbewahrt ». (H. HEINE, *Die romantische Schule.*)

ANGLAIS

Version. — *Spectator*, n° 267 jusqu'à : « Episode to this noble poem ».

Thème. — PASCAL, *Pensées*, De l'Art de Persuader, depuis : « Cet art que j'appelle l'art de persuader », jusqu'à : « géométriques de l'art de persuader ».

Composition française. — Distinguer l'élément latin et l'élément français en anglais.

A consulter : SKEAT, *Principles of Etym.* II ; LA QUESNERIE-BASTIDE, *Eng. Language* (Paulin).

Rédaction anglaise. — « A thing of beauty is a joy for ever » (Keats).

A consulter : R. DE LA SIZERANNE, *La religion de la beauté.*

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — Que pensez-vous de ce jugement de Milton : « Tuer un homme, c'est tuer une créature raisonnable: tuer un livre, c'est tuer la raison, c'est tuer l'immortalité plutôt que la vie. Les révolutions des âges souvent ne retrouvent pas une vérité rejetée et faute de laquelle des nations entières souffrent éternellement ».

Devoir de Littérature. — Le rôle de l'argent dans la littérature du XVIIIe et du XIXe siècle.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Éducation, Pédagogie. — Spiritualisme et Mysticisme.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Mathématiques spéciales.

Dissertation française. — Expliquer et confirmer par des exemples empruntés à l'histoire des sciences le mot célèbre de Pascal : « Toute la suite des hommes, pendant le cours de tant de siècles, doit être considérée comme un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement. » (*Fragment d'un Traité du Vide*).

Voir dans l'édition Brunschvicg (pp. 74-83. Hachette) et dans le recueil de M. G. Laurent. *Les Grands Ecriv. Scientif.* (pp. 62-67. Librairie Armand Colin) le texte annoté du *Fragment* de Pascal : les rapprochements intéressants et les lectures utiles sont indiqués au bas des pages. On feuilletera en outre avec le plus grand profit le *Calendrier-Manuel des Serviteurs de la Vérité*, publié par l' « Union pour la Vérité » (le 1er fascicule, janvier-mars, est paru : 6 Impasse Ronsin, 152 rue de Vaugirard, Paris, 1907); on y trouvera des faits et des textes.

Communiqué par M. G. Cayrou, professeur au lycée de Constantine.

Première supérieure.

Thème latin. — Lorsque les hommes, et principalement ceux qui ont l'imagination vigoureuse, se considèrent par leur plus bel endroit, ils sont presque toujours très satisfaits d'eux-mêmes, et leur satisfaction intérieure ne manque jamais de s'augmenter, lorsqu'ils se comparent aux autres qui n'ont pas tant de mouvement qu'eux. D'ailleurs, il y a tant de gens qui les admirent, et il y en a si peu qui leur résistent avec succès et applaudissements; enfin il se forme sur le visage de ceux qui les écoutent un air si sensible de soumission et de respect, et des traits si vifs d'admiration à

chaque mot nouveau qu'ils profèrent, qu'ils s'admirent aussi eux-mêmes, et que leur imagination, qui leur grossit tous leurs avantages, les rend extrêmement contents de leur personne. Car, si l'on ne peut voir un homme passionné sans recevoir l'impression de sa passion et sans entrer, en quelque manière, dans ses sentiments, comment serait-il possible que ceux qui sont environnés d'un grand nombre d'adorateurs ne donnassent quelque entrée à une passion qui flatte si agréablement l'amour-propre? Or, cette haute estime que les personnes d'imagination forte et vive ont d'elles-mêmes et de leurs qualités leur enfle le courage et leur fait prendre un air dominant et décisif. Ils n'écoutent les autres qu'avec mépris; ils ne leur répondent qu'en raillant; ils ne pensent que par rapport à eux; et, regardant comme une espèce de servitude l'attention de l'esprit, si nécessaire pour découvrir la vérité, ils sont entièrement indisciplinables.

Corrigé.

Cum homines, et ii quidem præcipue quibus vis mentis inest acris et vegeta, se qua parte pollent ipsos intuentur, valde sibi plerumque placere solent; magisque etiam sibi nunquam non intimo corde placent, quoties ceteris se comparant, quorum non tanto animus impetu impellitur. Ceterum tam multi illos mirantur, tam paucis autem repugnantibus plauditur ac bene succedit, denique eosdem audientium oris habitus adeo in manifestum obsequium et venerationem componitur, immo in istorum vultu tanta eminet admiratio, quotiescumque ab illis vox aliqua emittitur, ut illi semet ipsos mirentur, et, cum vivida vi ingenii cuncta in se præstantia sibi maxime adaugeri videantur, perquam se ipsos comprobent. Quippe, si virum in vehementes affectus pronum cernere nemo potest quin ejus affectus in consortium veniat ac prope sentiat eadem atque ille, quomodo, hercule, fieri possit ut in illis, quibus permulti circumdantur adulatores, nulli pateant aditus qua ista cupiditas, nostri amori tam suaviter blandiens, animum subeat? Atqui, cum homines vim mentis copiosam ac promptam natura sortiti de semetipsis et de genuinis animi dotibus optimam præcipiant opinionem, illorum capita inde efferuntur, adeo ut dominatum necnon arrogantiam præ se ferant. Tunc fastidiosam modo præbent aurem aliis, quibus non, nisi irridentes, respondent; de rebus tantum, quæ ad se attinent, cogitant, omnis prorsus disciplinæ impatientes, utpote qui pro servitio quodam habeant hanc animi intentionem ad reperiendum verum imprimis necessariam.

Communiqué par M. Victor Glachant,
Professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — Discuter le jugement que, dans la *Nouvelle Héloïse*, J.-J. Rousseau porte sur la tragédie au XVIIe siècle : « Communément tout se passe en beaux dialogues bien agencés, bien ronflants, où l'on voit tout d'abord que le premier soin de chaque interlocuteur est toujours celui de briller. »

Communiqué par M. Ed. Jullien,
professeur de première au Collège de Blaye.

Version latine. — *Utilité de l'étude de la géométrie pour les jeunes gens.* — In geometria partem fatentur esse utilem teneris ætatibus. Agitari namque animos et acui ingenia et celeritatem percipiendi venire inde concedunt; sed prodesse eam non, ut ceteras artes, cum perceptæ sint, sed cum discatur, existimant. Id vulgaris opinio est. Nec sine causa summi viri etiam impensam huic scientiæ operam dederunt. Nam cum sit geometria divisa in numeros atque formas, numerorum quidem notitia non oratori modo, sed cuicumque saltem primis litteris erudito necessaria est. In causis vero vel frequentissime versari solet, in quibus actor, non dico si circa summas trepidat, sed si digitorum saltem incerto aut indecoro gestu a computatione dissentit, judicatur indoctus. Illa vero linearis ratio et ipsa quidem cadit frequenter in causas si de terminis mensurisque sunt lites; sed habet majorem quamdam aliam cum arte oratoria cognationem. Primum ordo est geometriæ necessarius; nonne et eloquentiæ? Ex prioribus geometria probat insequentia, et certis incerta; nonne id in dicendo facimus? Quid? Illa propositarum quæstionum conclusio non fere tota constat syllogismis? Propter quod plures invenias qui dialecticæ similem quam qui rhetoricæ fateantur hanc artem. Verum et orator, etiamsi raro, non tamen nunquam probabit dialectice. Nam et syllogismis, si res poscet, utetur, et certe enthymemate, qui rhetoricus est syllogismus. Denique probationum quæ sunt potentissimæ γραμμικαὶ ἀποδείξεις vulgo dicuntur. Quid autem magis oratio, quam probationem, petit? (Quintilien.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème grec. — La science la plus nécessaire à la vie, c'est de se connaître soi-même; science d'autant plus belle qu'elle n'est pas seulement la plus nécessaire, mais encore la plus rare de toutes. Nous jetons nos regards bien loin, et, pendant que nous nous perdons dans des pensées infinies, nous nous échap-

pons à nous-mêmes; tout le monde connaît nos défauts, nous seuls ne les savons pas; et deux choses nous en empêchent. D'abord, nous nous voyons de trop près : l'œil se confond avec l'objet, et nous ne sommes pas assez détachés de nous pour nous regarder d'un regard distinct et nous voir d'une pleine vue. Ensuite, nous ne voulons nous connaître que par les beaux endroits; nous nous plaignons du peintre qui n'a pas su couvrir nos défauts, et nous aimons mieux ne voir que notre ombre et notre figure, si peu qu'elle semble belle, que notre propre personne, si peu qu'il y paraisse d'imperfection. (NICOLE.)

Corrigé.

Δέον πολλὰ γνῶναι ἐν τῷ βίῳ, ἀναγκαιότατον μὲν τὸ γνῶναι ἑαυτόν, ἔτι δὲ διὰ τοῦτο κάλλιόν ἐστιν, ὅτι πρὸς τῷ ἀναγκαιότατον εἶναι ἐλαχίστοις ὑπάρχει. Τοῖς γὰρ ποῤῥωτάτω ἀπέχουσιν ἡμῶν ἐπιβάλλομεν τὸν νοῦν καὶ ἀπείρους πλανώμεθα νοημάτων ὁδούς, ἡμᾶς αὐτοὺς διαφεύγοντες. Πᾶσι μὲν οὖν πρόδηλά ἐστι ὅσα ἐλλείπει παρ' ἡμῖν, ἡμᾶς δὲ μόνους λανθάνει· λανθάνει δὲ δυοῖν ἕνεκα. Πρότερον μὲν γὰρ ἐγγυτέρω τοῦ δέοντος θεώμεθα τὰ ἐν ἡμῖν, καὶ δὴ τὸ ὁρῶν μονονοὺ συγκέχυται τῷ ὁρωμένῳ· οὐδ' ἱκανῶς ἐσμεν ἡμῶν αὐτῶν ἀπολελυμένοι, ὥστε καθαρῶς ἐμβλέψαι ἡμῖν καὶ τῇ ἀθρήσει περιλαβεῖν τὰ αὐτῶν. Ἔπειτα δὲ μόνα ἡμῶν τὰ καλὰ γνῶναι σπουδάζομεν· ὅθεν τῷ μὲν γραφεῖ μεμφόμεθα μὴ εἰδότι καλύψαι τὸ ἐνδεὲς τῆς φύσεως, τὴν δὲ σκιὰν ἡμῶν καὶ τὸ εἴδωλον, εἰ μόνον τι κάλλος ἔνεστιν αὐτῷ, θεᾶσθαι αἱρούμεθα μᾶλλον, ἢ τὴν ἀκριβῆ εἰκόνα, εἴ τί γε ἐλλιπὴς φαίνεται.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Seconde.

Composition française. — Vous commenterez le précepte du philosophe ancien : « Fais chaque jour un retour sur toi-même » (*Animum quotidie ad te revoca*, dit Sénèque). Dans ce but, vous êtes invités à faire en quelque sorte un examen de conscience scolaire.

Vous supposerez que vous écrivez à vos parents pour leur montrer quels sont vos progrès en classe, quelles sont vos faiblesses, mais quelles sont aussi vos espérances. Vous leur indiquerez en

outre comment vous entendez donner satisfaction à vos maîtres et aux critiques qui vous sont le plus souvent adressées. Vous n'oublierez pas enfin qu'on vous demande surtout ici un devoir essentiellement personnel et de bonne foi.

Communiqué par M. ED. JULLIEN.

Version latine. — *C. Plinius Maximo suo salutem* (1). — O diem lætum! Adhibitus in consilium a præfecto urbis (2), audivi ex diverso agentes summæ spei, summæ indolis juvenes, Fuscum Salinatorem et Ummidium Quadratum, egregium par, nec modo temporibus nostris, sed litteris ipsis ornamento futurum. Mira utrique probitas, constantia salva, decorus habitus, os Latinum (3), vox virilis, tenax memoria, magnum ingenium, judicium æquale; quæ singula mihi voluptati fuerunt, atque inter hæc illud, quod et ipsi me ut rectorem, ut magistrum intuebantur, et iis, qui audiebant, me æmulari, meis instare vestigiis videbantur. O diem (repetam enim) lætum notandumque mihi candidissimo calculo (4)! Quid enim aut publice lætius quam clarissimos juvenes nomen et famam ex studiis petere, aut mihi optatius quam me ad recta tendentibus quasi exemplar esse propositum? Quod gaudium ut perpetuo capiam deos oro : ab isdem teste te peto, ut omnes qui me imitari tanti putabunt, meliores esse quam me velint. Vale. (PLINE LE JEUNE, *Epist. VI*, 11.)

(1) Pline conte avec une satisfaction enthousiaste, où se décèle son aimable vanité, le succès de deux jeunes orateurs et les hommages publics dont il fut l'objet de leur part. — (2) Le *préfet de la ville*, devenu, depuis Auguste, un des personnages les plus importants de Rome, et même de l'Empire. — (3) Une prononciation *bien latine*, c'est-à-dire pure et correcte. — (4) Locution proverbiale, très répandue dans l'antiquité; allusion à une coutume empruntée par les Romains aux Thraces. Les jours heureux étaient marqués d'un caillou blanc; les jours sombres, d'un caillou noir. Au bout de l'année, on évaluait matériellement, en quelque sorte, par le compte de ces cailloux, si elle avait été, en somme, malheureuse ou fortunée.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Thème latin. — Nous étions campés en deçà de l'Elbe. La rive opposée, toute resplendissante des armures des ennemis, au moindre mouvement de nos barques, se dégarnissait subitement de ses défenseurs. Un vieillard, d'une taille majestueuse et d'une condition éminente, s'il fallait en juger par la richesse de son vêtement, se détacha tout-à-coup des barbares, monta dans un canot fait d'un tronc d'arbre creusé, selon la coutume de son

pays; puis, gouvernant seul cette embarcation, il s'avança jusqu'à la moitié du fleuve et demanda qu'il lui fût permis de descendre sans péril sur le rivage occupé par nos troupes, et de voir César. On y consentit. Alors, ayant fait aborder sa nacelle, il contempla longtemps César en silence : « Nos guerriers, dit-il, sont insensés. De loin, ils vous honorent comme des dieux, et, de près, ils aiment mieux redouter vos armes que de se confier à votre foi! Pour moi, César, je te remercie de la faveur que tu m'as accordée; car, ces dieux que je ne connaissais que par la renommée, aujourd'hui je les ai vus. Ce jour est le plus heureux de ma vie; il a comblé tous mes désirs! » — Il obtint ensuite de toucher la main du général, et, rentrant dans son canot, les yeux toujours attachés sur César, il regagna la rive occupée par ses compagnons.

Corrigé.

Cum citra Albim castra haberemus, tota adversa ripa, hostium armis fulgens, subito, ubi vel minimum movebantur nostræ cymbæ, defensoribus nudabatur. Tunc senex quidam, corpore excellens et conditione nobilis, quantum ex splendida illius veste judicare posses, illico extra barbaros progressus, in cymbam conscendit ex arbore cavata, de more regionis, factam, ac, solus hanc naviculam gubernans, postquam usque ad medium flumen processit, petiit ut sibi liceret in ripam tuto descendere, quam nostræ copiæ tenebant, atque Cæsarem adspicere. Quo quidem concesso, ad littus cymbam appulit, et tacite Cæsarem diu contemplatus : « Hem! inquit, insaniunt nostri milites : vos enim isti e longinquo quasi deos venerantur; de proximo autem arma vestra formidare malunt, quam vestræ fidei se committere! Næ ego tibi, Cæsar, gratias ago pro beneficio mihi a te tributo, quippe qui deos illos, quos ego fama tantummodo noveram, hodie viderim. O faustissimam illam vitæ meæ diem, qua omnium votorum compos fui! » — Dein, postquam impetravit ut ducis manum contingeret, in cymbam rursus conscendit, et, oculis in Cæsarem semper defixis, ripam repetiit quam tenebant ejus commilitones.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — Béranger écrivait à Legouvé : « Occupez-vous d'être utile; c'est la loi que Dieu impose à tout homme ». — Que faut-il entendre par là?

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Thème grec. — *Portrait de Sésostris* (1). — Sésostris était sur un trône d'ivoire, tenant en main un sceptre d'or. Il était déjà vieux, mais agréable, plein de douceur et de majesté : il jugeait tous les jours les peuples, avec une patience et une sagesse qu'on admirait sans flatterie. Après avoir travaillé toute la journée à régler les affaires et à rendre une exacte justice, il se délassait le soir à écouter des hommes savants, ou à converser avec les plus honnêtes gens, qu'il savait bien choisir pour les admettre dans sa familiarité. On ne pouvait lui reprocher en toute sa vie que d'avoir triomphé avec trop de faste des rois qu'il avait vaincus, et de s'être confié à un de ses sujets que je vous dépeindrai tout à l'heure. Quand il me vit, il fut touché de ma jeunesse et de ma douleur : il me demanda ma patrie et mon nom. Nous fûmes étonnés de la sagesse qui parlait par sa bouche (2).

(Fénelon, *Télémaque*, II.)

(1) Traduisez simplement : *Sur Sésostris.* — (2) Tournez : *qui insp i rait ses paroles.*

Corrigé.

ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΣΕΣΩΣΤΡΙΔΟΣ.

Τῷ Σεσώστριδι προσήλθομεν ἐπὶ θρόνου ἐλεφαντίνου καθημένῳ καὶ χρυσοῦν σκῆπτρον ἐν δεξιᾷ ἔχοντι, ὃς πρόσω μὲν ἤδη τῆς ἡλικίας ἐφαίνετο, ἀρεστὸς δὲ καὶ πρᾶος πάνυ καὶ σεβαστός. Εἰώθει δὲ καθ' ἑκάστην ἡμέραν τοῖς πολίταις δικάζειν διὰ μεγίστης τε καρτερίας καὶ φρονήσεως, ἃς οἱ ἐπαινοῦντες κολακείαν οὐκ ὤφλίσκανον. Πανημέριος δ' ἀσχοληθεὶς περὶ τὸ εὖ τε διαθεῖναι τὰ τῆς πόλεως καὶ θεμιστεύειν ἀρρεπῶς, ὀψίας γενομένης ἀνάπαυλαν εἶχεν ἀκροώμενος σοφῶν ἀνδρῶν, ἢ διαλεγόμενος πρὸς τοὺς ὡς μάλιστα καλοὺς κἀγαθούς, οὕσπερ ἐπιδεξίως ἑλόμενος εἰς τὴν συνήθειαν παρεδέχετο. Ἄμεμπτος δὲ διατετελεκὼς ὡμολογεῖτο, πλὴν ὅτι τοῖς νενικημένοις βασιλεῦσι ὑπερηφάνως πως ἐχρήσατο θριαμβεύων, καὶ πιστευτικῶς ἔσχε τῶν ὑφ' αὐτοῦ τινί, ὃν ἐγώ σοι αὐτίκα ἐρῶ ὁποῖος πέφυκεν. Ἐκεῖνος μὲν οὖν, ἰδών με καὶ οἰκτείρας τῆς νεότητός τε καὶ λύπης, ἠρώτησε ποδαπός εἰμι καὶ τίς τοὔνομα. Ἡμεῖς δ' ἐθαυμάσαμεν τὴν σοφίαν ὡς αὐτῷ τοὺς λόγους ὑπεβάλλετο.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Quatrième.

Composition française. — *Une journée de comédiens ambulants sous l'ancien régime.*—Chacun sait que dans l'ancienne France les comédiens étaient mis au ban de la société. En vain le roi Louis XIII avait publié une ordonnance (16 avril 1641) aux termes de laquelle leur métier ne pourrait « être imputé à blâme », ni « préjudicier à leur réputation dans le commerce public ». Les mœurs furent plus fortes que l'édit, et les troupes de théâtre eurent, après comme avant, à souffrir des préjugés du monde et souvent à subir des humiliations et des outrages.

Molière, comme les autres, fut la victime de ces préjugés. Il mena pendant douze ans (1646-1658) l'existence aventureuse et méprisée du comédien de campagne, jouant à Pézenas aussi bien qu'à Lyon, dans les granges aussi bien que sur un théâtre, voyageant en « roulante » quand ce n'était pas à pied, costumé en tyran ou en nourrice, selon le rôle tenu la veille. Vous raconterez une journée passée par sa troupe dans une ville de province.

PLAN : 1° Vous vous représenterez l'*arrivée* des comédiens dans la ville, à Narbonne ou à Toulouse, par un chaud après-midi d'été : les gamins accourent pour voir passer les « montreurs de jeux » ; l'artisan au seuil de sa boutique, la bourgeoise à sa fenêtre jettent un coup d'œil curieux et défiant.

Le soir, au beau milieu de la *représentation*, qui promettait d'être fructueuse, il se produit dans le parterre un premier incident qui dégénère en tumulte ; il s'en produit sur la scène même un second qui oblige la pauvre troupe à renvoyer le public en lui restituant l'argent.

Le lendemain, on est forcé de *fuir*, au petit jour, la rage dans le cœur, et, qui plus est, sans savoir où l'on ira coucher ni de quoi l'on soupera.

LECTURES. — L'idée de ce sujet a été suggérée par une page de BRUNETIÈRE, *Études critiques*, 4ᵉ série, art. sur la philosophie de Molière (Hachette). Pour décrire l'arrivée de la troupe, consulter SCARRON, *Roman comique*, 1ʳᵉ partie, chap. I (cité dans BRUNEL, *Scènes, récits et portraits*, p. 19-22, chez Hachette); voir, dans les histoires, ce qu'étaient vers 1650 es costumes des diverses classes de la société (CH. NORMAND, *Cours d'histoire*, 2ᵉ année, pp. 139-153, Libr. Armand Colin). Il serait bon de supposer un dialogue entre l'artisan et la bourgeoise qui regardent passer es « montreurs de jeux » ; pour les sentiments et les préjugés à leur faire exprimer, voir CORNEILLE, l'*Illus. comique*, acte V, scène entre Pridamant et Alcandre, et l'article de M. E. ABRY sur cette même pièce dans *Revue Universitaire* du 15-7-1905. Quant aux incidents qui surviennent pendant la représentation, on les imaginera en évitant les invraisemblances aussi bien que les banalités : on pourra lire, encore ici, SCARRON, *op. cit.*, 2ᵉ partie, chap. 17 (cité dans BRUNEL, *op. cit.*, pp. 23-28).

Communiqué par M. G. CAYROU.

Version latine. — *Les Gaulois après leur victoire de l'Allia.* —

Gallos velut obstupefactos miraculum victoriæ tam repentinæ *tenuit*; et ipsi pavorĕ *defixi* * primum *steterunt*, velut ignari quid *accĭdisset* *. Deinde insidias *vereri*; postremo *cæsorum* spolia *legere*, armorumque cumulos, ut mos eis est, coacervare *; tum demum, postquam nihil usquam hostilĕ *cernebatur*, viam *ingressi* *, haud multo ante solis occasum ad urbem Romam perveniunt. Ibi, cum *prægressi* * equites non portas *clausas*, non stationem pro portis *excubare*, non armatos essĕ in muris *retulissent* *, aliud priori similĕ miraculum eos *sustinuit*; noctemque *veriti* et ignotæ situm urbis, inter Romam atque Anienem *consedere* *, exploratoribus *missis* circa mæniă aliasque portas quænam hostibus in *perditā* re consiliă essent. (D'après Tite-Live.)

Questions. — 1° Pourq. *accĭdisset* est-il au subjonct.?
2° Pourq. *ut* gouverne-t-il *l'indic.*, dans : *ut mos est?*
3° Expliquez les règles qui concernent : *ad urbem Romam?*
4° Pourquoi *clausas esse* au *parfait* de l'infin., et *excubare* et *esse* au *prést?*
5° Pourquoi *essent*, dans *quænam consilia essent*, est-il au subj.?
6° Pourq. *multo* et non *multum* devant *ante?*
Étymologie des mots marqués d'une *.
Analyse des verbes en italique.

Communiqué par M. G. Chatel, professeur au lycée de Rennes.

Cinquième.

Devoir français. — Développer le proverbe suivant : « Renard qui dort n'attrape pas de poules. »

1° Expliquer le proverbe au sens propre. — Employer le procédé du contraste : opposer le renard qui dort dans son terrier et le renard qui déploie son activité, invente des ruses pour attraper une proie. Tirer de ce petit tableau le sens du proverbe.
2° Sens figuré du proverbe : application de l'écolier; même procédé de contraste entre l'élève dont l'intelligence est inactive, et l'élève qui se donne du mal pour chercher à résoudre les difficultés d'un devoir, etc. Prendre des exemples concrets.
— Trouver une entrée en matière et une conclusion.

Communiqué par M. G. Chatel.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Devoir de Littérature. — Appréciez cette pensée de Rousseau dans sa lettre à d'Alembert : « Qu'on n'attribue pas au théâtre le pouvoir de changer des sentiments ni des mœurs qu'il ne peut que suivre et embellir. Un auteur qui voudrait heurter le goût

général composerait bientôt pour lui seul. Quand Molière corrigeait la scène comique, il attaqua des modes, des ridicules mais il ne choqua pas pour cela le goût du public, il le suivit ou le développa... »

Quatrième année.

Éducation, Pédagogie. — Développez cette sentence bouddhique : « Qu'est-ce qu'un don véritable ? — Celui en retour duquel on n'attend rien... »

Conseils généraux. — On parle beaucoup de « donner », on se pique de beaucoup « donner » de nos jours et presque personne ne « donne » au sens absolu du mot, c'est-à-dire, sans *rien* attendre en retour. D'abord, pourquoi n'aime-t-on pas donner ? Instincts égoïstes de l'homme qui s'y opposent. Puis son intelligence lui montre l'impossibilité de vivre sans l'aide d'autrui, sans un échange constant de services : par nécessité utilitaire il arrive à la notion de « prêter ». Sa moralité commence justement quand il se sent le devoir de se dépouiller de ce qui lui paraît son bien propre au profit d'autrui.

Les avares, qui sont d'ailleurs des malades, n'arrivent pas à la conception de cette notion supérieure. Prêter pour mieux prendre est le dernier effort de leur égoïsme. Se rappeler Harpagon qui, d'après La Flèche, prête même le bonjour.

Quand on prétend donner en revanche, est-ce presque toujours sans *rien* attendre ? Comment et pourquoi donne-t-on, en règle générale ? Par intérêt déguisé, par faiblesse de volonté, par vanité le plus souvent pour que les autres le sachent, pour le plaisir de se sentir meilleur que ceux qui ne donnent pas, et supérieur, pense-t-on sans se l'avouer, à ceux à qui on donne. — Portraits et exemples.

On donne si peu sans rien attendre, que même chez ceux, qui se croient le plus désintéressés, l'ingratitude de l'obligé provoque une sorte d'indignation douloureuse, le sentiment d'une injustice subie.

Nécessité donc de savoir quand on donne, si réellement on veut bien donner, c'est-à-dire, sans rien attendre en retour, uniquement pour le double devoir de justice et de charité qu'on se reconnaît envers autrui...

Troisième Année.

Éducation, Pédagogie. — Appréciez cette pensée de La Rochefoucauld : « Le bon goût vient plus du jugement que de l'esprit. »

Devoir de Littérature. — Montrez comment, dans ses fables, La Fontaine a merveilleusement bien décrit les attitudes et les mœurs des animaux qu'il a mis en scène.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS LE TOME PREMIER DE LA SEIZIÈME ANNÉE
DE LA *REVUE UNIVERSITAIRE*

ÉTUDES GÉNÉRALES

VARIÉTÉS

BIBLIOGRAPHIE

REVUE DES REVUES

CHRONIQUES. — ÉCHOS. — COMMUNICATIONS

EXAMENS ET CONCOURS

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

SUJETS PROPOSÉS

CLASSES DES LYCÉES ET COLLÈGES

SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire des garçons.

Enseignement secondaire des jeunes filles.

Paris. — Typ. Ph. Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 748.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

SPINOZA

ETHIQUE

TRADUCTION INÉDITE

du Comte HENRI de BOULAINVILLIERS (1658-1722)

publiée, avec une Introduction et des Notes, par

F. COLONNA D'ISTRIA

Professeur de philosophie au lycée Carnot.

Le Comte Henri de Boulainvilliers, un des esprits les plus curieux et les plus hardis du XVIIIe siècle, est le premier qui ait traduit l'*Éthique*. Sa traduction n'est pas seulement un document important pour l'histoire du Spinozisme en France. Malgré sa date et précisément à cause de cette date, elle peut aider à faire bien connaître l'œuvre de Spinoza. Car c'est un contemporain du philosophe, qui transporte dans notre langue la pensée de Spinoza, lui donne la forme la mieux adaptée, découvre les équivalents les plus heureux du texte qu'il traduit; et c'est aussi un disciple qui entre avec sympathie dans les nuances de la pensée de son maître.

En ce moment où toute traduction française de l'*Éthique* est introuvable, cette publication pourra rendre de grands services.

On a joint à la traduction un commentaire dont Boulainvilliers avait fait suivre certaines parties de l'*Éthique*; et l'on n'a rien négligé pour réaliser ce double but : mettre entre les mains de ceux qui étudient et aiment Spinoza une traduction exacte et vivante qui soit aussi un instrument de travail; et apporter une donnée nouvelle à l'histoire du Spinozisme.

Un volume in-8 carré, de 416 pages, br. . . . . 7 fr. 50

(Envoi franco, sur demande, du Prospectus : *Éthique*)

Précédemment parus :

La Nouvelle Monadologie, par CH. RENOUVIER et L. PRAT. Un vol. in-8°, broché . . . . . **12** fr.

Les Derniers Entretiens de Ch. Renouvier, recueillis par L. PRAT. Un vol. in-18, broché, **2** fr. **50**

Les Systèmes socialistes et l'Évolution économique, par MAURICE BOURGUIN, professeur adjoint à la Faculté de Droit de l'Université de Paris. **Un vol. in-8°** cavalier, (2e *édition revue et corrigée*), broché, **10** fr.


Canceled


Widener Library
3 2044 092 963 412